

Estrategias lúdicas para mejorar el nivel de logro de la competencia lectora en alumnos de tercer año de primaria de la escuela primaria vespertina Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias

Carballo López, Ericka

2025-10-06

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/6347>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DE PUEBLA

Estudios con reconocimiento de validez oficial por decreto presidencial del 3 de abril de 1981



Estrategias lúdicas para mejorar el nivel de logro de la competencia lectora en alumnos de tercer año de primaria de la escuela primaria vespertina Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias

Director del trabajo

ELABORACIÓN DE ESTUDIO DE CASO

**Que para obtener el grado de
MAESTRÍA EN APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS**

Presenta

ERICKA CARBALLO LÓPEZ

Puebla, Pue.,

2025

Índice General

Capítulo I Protocolo.....	1
1.1 Introducción.....	1
1.2 Antecedentes.....	2
1.3 Justificación del problema.....	4
1.4 Objetivo General.....	5
1.5 Objetivos Específicos.....	5
1.6 Alcances y limitaciones del estudio.....	6
1.7 Tipo de investigación.....	6
Capítulo II Marco Teórico.....	7
2.1 Marco Contextual.....	7
2.1.1 La Nueva Escuela Mexicana.....	10
2.2 Enfoque constructivista y su relación con el desarrollo por competencias.....	10
2.3 Educación Basada en Competencias.....	11
2.3.1 Modelo educativo por competencias en el contexto actual.....	12
2.4 La competencia lectora como base para el desarrollo de aprendizajes integrales.....	13
2.4.1 La competencia lectora desde el enfoque de PISA: dimensiones, procesos y niveles de desempeño.....	14
2.5 La evaluación desde el enfoque por competencias.....	15
2.6 El aprendizaje a través del juego y las estrategias para el desarrollo integral y la comprensión lectora.....	16
Capítulo III Metodología del estudio de caso.....	19
3.1 Sujetos.....	19

3.2 Etapa I: Planeación del curso.	19
3.2.1 Etapa 2: Pre-diagnóstico y un cuestionario de “Conociéndonos mejor” de los 6 alumnos de la muestra.....	31
3.2.2 Etapa 3: Desarrollo y proceso de creación de los materiales.....	34
3.2.3. Etapa 4: Implementación y evidencias.....	37
3. 2.4 Comentarios expresados por los alumnos.....	53
3.3 Descripción de la experiencia de los proyectos.....	56
Capítulo IV Conclusiones, implicaciones y sugerencias.....	58
4.1 Conclusiones.....	58
4.2 Implicaciones educativas.....	60
4.3 Sugerencias.....	61
Fuentes bibliográficas y electrónicas.....	63

Índice de tablas

Tabla 1. Concentrado estadístico del ciclo escolar 2024-2025 (Obtenido del Programa Analítico del Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias).....	9
Tabla 2. Datos codificados de los alumnos (realizada por el autor del trabajo).....	19

Índice de figuras

Figura 1. Tomado de: Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias. (s.f.).....	10
Figura 2. Presentación del tema “El cuento”	35
Figura 3. Preguntas generadoras.....	35
Figura 4. Escenografía para la representación del cuento.....	35
Figura 5. Presentación del tema “La canción”	36

Figura 6. Presentación del tema “El poema”.....	36
Figura 7. Dinámica “La pelota preguntona”.....	37
Figura 8. Material impreso para abordar “El cuento”.....	38
Figura 9. Elaboración gráfica de un cuento.....	38
Figura 10. Preguntas generadoras del cuento a trabajar “Rayo de fuego”.....	39
Figura 11. Sonidos de fuego y tormenta.....	39
Figura 12. Preguntas descubridoras (sonidos).....	40
Figura 13. Lectura guiada por el docente.....	40
Figura 14. Decorando sus máscaras.....	40
Figura 15. Practicando la dramatización.....	40
Figura 16. Representación del cuento.....	41
Figura 17. Equipos de dramatización.....	41
Figura 18. Reflexión del grupo.....	41
Figura 19. Evaluación del cuento.....	42
Figura 20. Elección del cuento.....	42
Figura 21. Dinámica “La papa caliente”.....	45
Figura 22. Explicando las características de la canción.....	45
Figura 23. Lectura colectiva.....	45
Figura 24. Reorganización de fragmentos.....	45
Figura 25. Identifican el ritmo, la rima y el mensaje.....	46

Figura 26. Comparten lo aprendido.....	46
Figura 27. Elaboración de faldas y pulseras.....	46
Figura 28. Elaboración de coronas y collares.	46
Figura 29. Presentación de la canción “Montaña rusa Hawaiana”	47
Figura 30. Evaluación de la canción.....	47
Figura 31. Compartiendo “Lo que más me gusto”.....	47
Figura 32. Buscando las rimas.....	49
Figura 33. Preguntas que activan el conocimiento.....	49
Figura 34. Conceptos de verso, estrofa y rima.....	49
Figura 35. Identificando los conceptos.....	49
Figura 36. Representando una estrofa.....	50
Figura 37. Practicando la recitación del poema.....	50
Figura 38. Presentación del poema.....	51
Figura 39. Elaboración del libro de poemas.....	51

Índice de cuadros

Cuadro 1. Planeación del proyecto 1 “Un mundo de cuentos: leemos, creamos y compartimos historias” (elaborado por el autor del trabajo)	23
Cuadro 2. Planeación del proyecto 2 “El ritmo en las letras: leemos y jugamos con canciones” (elaborado por el autor del trabajo).....	27
Cuadro 3. Planeación del proyecto 3 “Leemos, compartimos y representamos poemas” (elaborado por el autor del trabajo).....	30

Cuadro 4. Resultados del pre-diagnóstico (elaborado por el autor del trabajo)	34
Cuadro 5. Resultados del proyecto 1 (elaborado por el autor del trabajo).....	44
Cuadro 6. Resultados del proyecto 2 (elaborado por el autor del trabajo).....	48
Cuadro 7. Resultados del proyecto 3 (elaborado por el autor del trabajo).....	53
Cuadro 8. Comentarios de los alumnos del proyecto 1 (elaborado por el autor del trabajo).....	54
Cuadro 9. Comentarios de los alumnos del proyecto 2 (elaborado por el autor del trabajo).....	55
Cuadro 10. Comentarios de los alumnos del proyecto 3 (elaborado por el autor del trabajo).....	56

Índice de gráficas

Gráfica 1. Resultados del pre-diagnóstico y del proyecto 3.....	53
---	----

Capítulo I Protocolo

1.1 Introducción.

La competencia lectora constituye una habilidad fundamental en la formación integral de los estudiantes, ya que permite no solo el acceso al conocimiento, sino también el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la participación activa en la sociedad. En el contexto educativo actual, diversas evaluaciones nacionales e internacionales, como PLANEA y PISA, han evidenciado que un porcentaje significativo de los alumnos de educación básica presenta dificultades para comprender, interpretar y reflexionar sobre los textos escritos, lo que limita su desempeño académico y su capacidad para aprender de manera autónoma.

Particularmente en el nivel de educación primaria, la comprensión lectora representa un eje transversal del currículo, al ser la base sobre la cual se construyen nuevos aprendizajes. No obstante, se observa que los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, centrados en la memorización y la repetición mecánica, resultan insuficientes para motivar a los estudiantes y generar aprendizajes significativos. En este sentido, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan el desarrollo de la competencia lectora desde un enfoque lúdico, activo y participativo.

El presente trabajo tiene como propósito analizar y aplicar estrategias lúdicas como recurso metodológico para mejorar el nivel de logro de la competencia lectora en alumnos de tercer grado de primaria de la escuela vespertina Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias. A través de actividades dinámicas, juegos didácticos y propuestas creativas, se busca fortalecer los procesos de comprensión, interpretación e interacción con los textos, considerando los intereses, ritmos de aprendizaje y contexto sociocultural de los estudiantes.

Esta investigación se enmarca en un enfoque constructivista del aprendizaje, que reconoce al alumno como protagonista activo en la construcción de conocimientos, y retoma aportes de autores como Vygotsky, Bruner y Papert, quienes destacan el valor del juego en el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los niños. Asimismo, responde a los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación inclusiva, centrada en el bienestar y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Con ello, se espera ofrecer una propuesta pedagógica pertinente que contribuya a transformar las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula, fortaleciendo las habilidades lectoras de los alumnos a través del juego, la motivación y la participación activa, y con ello, mejorar su desempeño académico y su formación como lectores críticos y autónomos.

1.2 Antecedentes.

Para determinar el estado del arte del tema, se hizo una búsqueda documental de estudios previos en los que se revisan las mismas o similares categorías de las del estudio que aquí se presenta. Se indagó en algunas plataformas digitales, tales como Google Scholar y en Redalyc para identificar las investigaciones relacionadas con el tema bajo la categoría de competencia lectora y durante la revisión de los estudios, se seleccionaron únicamente los de nivel educativo de primaria.

Por otra parte, a nivel internacional, Ramírez-Sierra & Fernández-Reina, 2029 en su estudio “Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia” buscaron identificar las características del fenómeno de estudio utilizando los niveles de la comprensión lectora. Los participantes fueron 37 estudiantes conformado por 15 niños y 22 niñas de tercer grado todos ellos con una edad de 9 años que se encuentran escritos en una institución educativa del departamento d La Guajira, Colombia. Utilizaron la técnica de observación por 5 especialistas en el área de la lectura entre ellos se encuentra la investigadora responsable, donde aplicaron la “Escala de estimación de desarrollo de comprensión lectora” compuesta con 15 rasgos a observar, distribuidos en 5 para uno de los tres niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Esta recolección se llevó de forma individual inmersa en su planeación del área, realizando las lecturas por los estudiantes y sus respuestas formuladas por la docente. Los resultados obtenidos por grupo sobre el nivel crítico de comprensión lectora aplicando 5 rasgos los cuales se mencionan en un momento identifica ideas principales implícitas del texto el 1.7, identifica las ideas secundarias implícitas del texto el 1.7, formula conclusiones del testo 2.4, identifica acontecimientos que no están explícitos en el texto 1.6, distingue el lenguaje figurativo en el texto 1.6. Los resultados de promedio para el nivel inferencial de comprensión lectora por grupo fue 1.8 y en grado inferencial del nivel inferencial de comprensión lectora fue bajo. Como resultados globales de los tres niveles de comprensión lectora se obtuvieron dos promedios bajos en nivel inferencial y nivel crítico y promedio medio en vive literal.

Asimismo, Maldonado et al., 2023, en su artículo “Comprensión lectora de textos argumentativos: una revisión sistemática desde el nivel básico hasta el universitario” presentan una revisión sistemática de artículos de investigación publicados desde inicios de 2018 hasta junio del 2022. De 215 artículos de investigación, se seleccionaron 26 artículos científicos de 4 base de datos. El estudio determinó si los estudiantes poseen las estrategias de identificación de la estructura textual argumentativa, tendrán una mejor comprensión lectora que se fortalece cuando los docentes desarrollan prácticas de reconocimiento de la super estructura textual y la intervención formativa, es decir, los estudiantes que obtuvieron altas notas fueron aquellos que se beneficiaron de los elementos del entorno de aprendizaje constructivista: videos tutoriales, momento de práctica, retroalimentación, permitiendo comprender mejor los textos argumentativos y tuvieron una mejora significativa en el procedimiento de la información.

Además, a nivel nacional, Torres & Granados, 2014, en su artículo titulado “Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria” desarrollado en Xalapa, Veracruz, señalan que la comprensión lectora requiere de la interacción de diversos procesos cognoscitivos: atención, percepción, memoria y conciencia fonológica; estos procesos permiten detectar dificultades en el desarrollo cognoscitivo infantil. El objetivo de este artículo fue describir la relación entre el desempeño de la comprensión lectora y la precisión y velocidad de la lectura, así como con procesos cognoscitivos como la atención, percepción, memoria y conciencia fonológica en niños de tercer grado de educación primaria de Xalapa, Veracruz. Se evaluaron 26 niños (13 masculinos, 13 femeninos) con edad promedio de 8 años y 8 meses (DE+ 8 meses a través de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) en las áreas de lectura, percepción visual/ auditiva, atención visual/auditiva, memoria visual/auditiva y conciencia fonológica. Concluyeron que la precisión y velocidad de la lectura, así como la conciencia fonológica favorecen al buen rendimiento de la comprensión lectora. Los autores señalan que la lectura es importante y está presente en todos los niveles educativos, siendo considerada como una actividad base para la enseñanza escolar. No obstante, en la prueba PISA (*Program of International Student Assessment*) se demostró que uno de cuatro estudiantes tiene dificultades para completar las tareas de lectura más básicas debido a la era digital a la que están expuestos.

Por su parte, Fernández de Castro, 2021, en su artículo “Comprensión lectora: Estudio cualitativo desde la voz de docentes de educación básica en México” obtuvo resultados generales

mediante el análisis de contenido del discurso de cinco docentes con trayectorias académicas y profesionales diversas, pertenecientes a una escuela primaria privada ubicada en Xalapa, Veracruz, se obtuvo un total de 104 códigos, agrupados en 4 temáticas principales; 1) Formación pedagógica de los docentes , 2) Factor familiar en la enseñanza de la comprensión lectora, 3) Factor sociocultura de la enseñanza de la comprensión lectora, 4) Obstáculos para la enseñanza de la comprensión lectora; 4) Obstáculos para la enseñanza de la comprensión lectora. Los hallazgos generados mediante el estudio señalan que los docentes consideran que la comprensión lectora de los alumnos de Educación Básica se ve favorecida cuando los profesores cuentan con una formación pedagógica orientada hacia la lectura, cuando se generan condiciones motivantes hacia el acto lector, y cuando los alumnos se desarrollan dentro de un ambiente propicio dentro del aula, así como en su hogar. En sentido opuesto, se identificó, que la comprensión lectora se obstaculiza cuando los docentes poseen una formación lectora insuficiente, cuando el acercamiento de los alumnos a la lectura dentro del hogar es poco o nula, así como por características propias de su naturaleza como estudiante o persona, como la búsqueda de lo inmediato y las necesidades fisiológicas no satisfechas. Los resultados obtenidos en este estudio permiten visualizar que la formación de los docentes y la generación de una cultura de lectura en la sociedad, son aspectos de gran relevancia que las políticas educativas habrá de tomar en cuenta para la búsqueda constante y gradual de la calidad educativa.

1.3 Justificación del problema.

Con lo anterior se justifica la relevancia de impulsar aún más la investigación respecto al desarrollo de la comprensión lectora y con base en las bondades generales a través de esto, proponer estrategias de investigación que favorezcan la calidad educativa.

La aplicación de nuevas estrategias para mejorar el nivel de competencia lectora en tercero de primaria es necesaria porque mejorará la interacción, el compromiso y motivación, permitiendo la apropiación de los aprendizajes de los alumnos de tercer año de la escuela primaria vespertina Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias.

Según Vygotsky (1978), la lectura “no es solo un proceso individual, sino que también está influenciada por el entorno social y cultural, lo que subraya la importancia del contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje.”

Además, el fortalecimiento de esta habilidad será crucial no solo para su aprendizaje durante este año, sino también a lo largo de su trayectoria académica. Asimismo, el dominio de la lectura les permitirá acceder con mayor facilidad a nuevos conocimientos, comprender mejor los contenidos y desarrollar un pensamiento crítico, lo cual será clave para enfrentar con éxito los retos educativos en el futuro. Y, sobre todo, este es un momento crucial en su camino académico, y fortalecer la competencia lectora les abrirá muchas puertas en su educación.

Para enfatizar, esta investigación es relevante porque busca mejorar una habilidad esencial en la educación primaria mediante la innovación pedagógica. Y, los hallazgos podrán ser útiles para diseñar estrategias lúdicas replicables en otros grupos y contextos educativos similares tanto a nivel estatal como federal.

1.4 Objetivo general.

Diseñar, adaptar e implementar estrategias lúdicas didácticas innovadoras, con el propósito de fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado, grupo “C”, de la Escuela Primaria Vespertina Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias.

1.5 Objetivos específicos

- Revisar y sistematizar antecedentes teóricos y algunas experiencias previas sobre el uso de estrategias lúdicas en la mejora de la comprensión lectora en educación primaria.
- Diseñar y adaptar estrategias lúdicas alineadas con el enfoque por competencias y centradas en el fortalecimiento de la comprensión lectora.
- Implementar dichas estrategias de manera continua y contextualizada en el aula, considerando las características y necesidades del grupo escolar.
- Evaluar el pilotaje de las estrategias lúdicas aplicadas mediante instrumentos diagnósticos, comparativos y retroalimentación docente.
- Formular propuestas y recomendaciones pedagógicas orientadas a mejorar la enseñanza de la comprensión lectora en contextos educativos similares, con base en los resultados obtenidos.

1.6 Alcances y limitaciones del estudio.

La intervención se registró formalmente con seis estudiantes; no obstante, se aplicó a todo el grupo, conformado por 15 niñas y 16 niños, lo que suma un total de 31 alumnos. Para dar seguimiento al pilotaje de las estrategias, se dispuso de un cañón proyector, una computadora portátil y acceso a internet compartido desde la red de la docente.

Se aclara que el tiempo de pilotaje consto de 3 semanas, 12 sesiones de 36 horas. Se logró observar avances en la comprensión lectora, motivación e interés de los estudiantes, así como en su participación activa en actividades lúdicas, evidenciando que las estrategias implementadas contribuyeron al desarrollo de la competencia lectora en el grupo.

Las limitaciones del estudio estuvieron vinculadas con la modalidad de aplicación del pilotaje, la falta de recursos tecnológicos y de acceso a internet para todos los estudiantes, así como con las inasistencias registradas durante el proceso.

1.7 Tipo de investigación.

Esta investigación fue de tipo descriptivo, ya que se explican y detallan tanto el diseño de las estrategias, como la implementación, así como los comentarios de los y las estudiantes a través de una entrevista pequeña.

Es de tipo transversal ya que se acota en un espacio y tiempo determinado y corto.

Capítulo II Marco Teórico

En este capítulo se abordaron los aspectos contextuales y los conceptos fundamentales que sustentaron la aplicación de estrategias lúdicas orientadas a mejorar el nivel de logro en la competencia lectora. A partir de una revisión exhaustiva de la literatura especializada y de estudios relevantes en el campo educativo, se establecieron las bases teóricas que respaldaron la implementación de dichas estrategias. El propósito fue favorecer un aprendizaje significativo y contribuir al desarrollo integral de los alumnos, promoviendo no solo el fortalecimiento de habilidades lectoras, sino también el desarrollo cognitivo, emocional y social.

2.1 Marco Contextual.

El Centro Escolar “Manuel Espinosa Yglesias”, se ubica al Nororiente de la ciudad de Puebla, colindando con el Municipio de Amozoc de Mota, ubicado en avenida Manuel Alonso Mena S/N, de la colonia Santa Margarita con código postal 72310. Esta es una institución pública que se destaca por participar en actividades académicas, cívicas, culturales y deportivas, así como la participación de la banda de guerra y la Marching Band que son parte complementaria de una educación integral.

La institución funciona en los turnos matutino y vespertino aloja a 3239 alumnas y alumnos, distribuidos en 95 grupos en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. De esta población, existen 1514 estudiantes del género masculino y 1725 estudiantes de sexo femenino. El equipo docente está compuesto por 160 profesores, apoyados por 33 administrativos y 13 trabajadores de apoyo a la educación. En cuanto a infraestructura, el centro cuenta con instalaciones para cada nivel educativo compartidas por el turno matutino y vespertino. Además, en el plantel se dispone de una cancha de fútbol de pasto sintético, que sirve como espacio común para diversas actividades recreativas.

Los alumnos que asisten a esta institución pertenecen principalmente a la clase media baja. La escolaridad de los padres de familia abarca educación básica, carreras técnicas y, en menor medida, estudios profesionales. En cuanto a la situación laboral, se desempeñan como empleados, oficinistas, obreros, comerciantes y restauranteros. Por esta razón, la mayoría de los tutores no pueden brindar el tiempo y el espacio necesarios para apoyar el rendimiento académico de sus hijos.

En el ámbito familiar, el promedio de hijos por familia es de dos a tres, esto se debe a que existen diversos tipos de familia como: nuclear o monoparentales, es decir, llegan a vivir ya sea con la mamá, el papá, con algún tío o abuelos. El tipo de vivienda en la que habitan por lo general es en unidades habitacionales, casas pequeñas de concreto tanto propias como en renta.

Hay casos en los cuales se experimentan diversos tipos de violencia, la cual han normalizado y en ocasiones replicado en el aula y en el contexto escolar, ya sea de manera física, verbal y psicológica. Así mismo, se han identificado problemas socioemocionales y actitudes que afectan el desempeño académico de los alumnos, debido a diversas condiciones, como lo son: familiares, económicas, personales, sociales, físicas y culturales.

Es importante mencionar que los Centros Escolares desde el marco organizativo, se integran de la estructura siguiente: I.- Dirección General; II.- Subdirección Administrativa; III.- Subdirección Académica; IV.- Subdirección de Prefectura; y Direcciones de las Escuelas corresponderán a los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

En el Centro Escolar donde se desarrolla este estudio de caso, la organización y matrícula correspondientes al ciclo escolar 2024-2025 se presentan en la Tabla 1.

A continuación, se presenta el concentrado estadístico del ciclo escolar 2024-2025:

NIVEL	TURNO	GRADO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
PREESCOLAR	MATUTINO	1°	30	23	53
		2°	32	44	75
		3°	42	48	90
		TOTAL	104	114	219

NIVEL	TURNO	GRADO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
PREESCOLAR	VESPERTINO	1°	12	19	31
		2°	31	31	62
		3°	23	31	54
		TOTAL	66	81	147

NIVEL	TURNO	GRADO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
PRIMARIA	MATUTINO	1°	52	57	109
		2°	45	56	101
		3°	57	69	126
		4°	55	53	107
		5°	62	70	132
		6°	59	65	124
		TOTAL	330	370	700

NIVEL	TURNO	GRADO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
PRIMARIA	VESPERTINO	1°	53	46	99
		2°	46	52	97
		3°	47	46	92
		4°	52	37	89
		5°	36	41	77
		6°	48	51	99
		TOTAL	282	271	555

NIVEL	TURNO	GRADO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
BACHILLERATO	MATUTINO	1°	71	95	166
		2°	65	88	153
		3°	68	86	154
		TOTAL	204	269	473

NIVEL	TURNO	GRADO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
PREESCOLAR	VESPERTINO	1°	12	19	31
		2°	31	31	62
		3°	23	31	54
		TOTAL	66	81	147

Tabla 1. Concentrado estadístico del ciclo escolar 2024-2025 (Obtenido del Programa Analítico del Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias).

El Centro Escolar inició clases en el año 1999 con 2 grupos por nivel en 8 salones de lámina, con un máximo de sesenta y tantos alumnos por cada nivel. La Institución comenzó con 2 directivos y 12 profesores, en agosto de 1999 incrementándose poco a poco el personal primigenio, durante el ciclo lectivo inaugural, hasta tener 3 directivos y un total de 21 docentes, en julio de 2000.



Figura 1. Tomado de: Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias. (s.f.)

2.1.1 La Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un modelo educativo propuesto por la reciente reforma constitucional en México, orientado a garantizar el derecho a una educación integral, equitativa y de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior. Surge como respuesta al abandono escolar, la desigualdad en el acceso educativo y la fragmentación entre niveles escolares. La NEM concibe la educación como un proceso continuo a lo largo de la vida, centrado en el aprendizaje significativo, el desarrollo humano y la justicia social, con el objetivo de fortalecer la inclusión y la movilidad social mediante una formación con sentido y pertinencia (SEP, 2022).

2.2 Enfoque constructivista y su relación con el desarrollo por competencias.

Desde una perspectiva constructivista, el desarrollo de la competencia lectora en alumnos de tercer año de primaria se concibe como un proceso activo, en el cual el estudiante construye significados a partir de la interacción entre sus conocimientos previos, los textos y su contexto

sociocultural. Esta competencia no se adquiere por mera repetición o exposición a palabras, sino que se construye de manera significativa, reflexiva y contextualizada (Coll, 2007).

Ausubel sostiene que el aprendizaje se vuelve significativo cuando los nuevos contenidos se integran de forma coherente con los conocimientos previos del alumno. En el caso de la lectura, esto implica que los estudiantes comprenderán mejor un texto cuando pueden vincular su contenido con experiencias o saberes que ya poseen. Así, el uso de organizadores previos (como imágenes, títulos o preguntas iniciales) facilita el acceso al significado del texto y promueve una lectura comprensiva (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Vygotsky, por su parte, resalta el papel del lenguaje como herramienta mediadora del pensamiento. La lectura, en este sentido, es una práctica social y cultural que se aprende en interacción con otros. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) resulta esencial en el aula de tercer grado, ya que los estudiantes pueden avanzar en su comprensión lectora cuando reciben apoyo del docente o de compañeros más competentes. Además, su distinción entre conceptos científicos y cotidianos permite comprender cómo los niños pueden enfrentarse a textos escolares (científicos) desde su experiencia previa (cotidiana), y cómo el docente puede mediar para que esa comprensión se profundice y sistematice (Vygotsky, 1934/1991).

Bruner aporta la idea del aprendizaje por descubrimiento, lo cual es clave para la lectura en la infancia. En el aula, los niños deben ser invitados a explorar los textos, formular hipótesis, anticipar significados y resolver conflictos cognitivos cuando una palabra o frase no encaja con sus expectativas. Esta actitud activa estimula la curiosidad y el pensamiento crítico en la lectura (Bruner, 1961).

Harel y Papert, desde el construccionismo, plantean que los niños aprenden mejor cuando crean productos significativos. En lectura, esto puede traducirse en propuestas como elaborar cuentos, dramatizar historias o diseñar materiales escritos. Estas actividades promueven la reflexión metacognitiva sobre lo leído y escrito (Papert & Harel, 1991).

2.3 Educación Basada en Competencias.

Según la (UNESCO,1998), la educación debe ir más allá de la mera transmisión de contenidos, y centrarse en generar conocimiento, formar ciudadanos críticos y profesionales

competentes, brindar servicios a la sociedad y fomentar el pensamiento reflexivo. En este marco, las competencias se definen como una combinación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, construidas de manera activa, flexible y socialmente situada.

Autores como Chomsky (1985), al introducir el concepto de "competencia lingüística", abrieron el camino para una comprensión más amplia del término, entendida como la capacidad y disposición para interpretar y producir significados en contextos diversos. Esta idea fue ampliada por Holland (1966–1997), quien propuso una visión integradora de la competencia, abarcando dimensiones cognitivas, sensoriales, motoras, afectivas y sociales, todas fundamentales para enfrentar las exigencias del mundo laboral y de la vida cotidiana (Argudín, 2004).

Howard Gardner (1998), desde su teoría de las inteligencias múltiples, contribuye a este enfoque al identificar distintas formas de competencia, organizadas en tres grandes categorías: competencias de producción (crear obras artísticas, científicas o literarias), de percepción (distinguir y discriminar patrones e información desde el pensamiento artístico o científico) y de reflexión (interpretar, comprender y dar sentido a la experiencia). Esta clasificación refuerza la idea de que la educación debe considerar la diversidad de talentos y formas de aprendizaje en sus estrategias formativas (Argudín, 2004).

Por otro lado, modelos educativos de países como Australia, Canadá y Estados Unidos han desarrollado marcos curriculares basados en competencias clave, entre las que se incluyen el pensamiento crítico, la comunicación, el liderazgo, la capacidad de investigación, la función social y la integración del conocimiento (Argudín, 2004). Estos enfoques comparten una visión orientada al desempeño y a la resolución de problemas reales, promoviendo aprendizajes duraderos, transferibles y relevantes para la vida.

2.3.1 Modelo educativo por competencias en el contexto actual.

Por otra parte, el documento Diseño Curricular por Competencias de María Ruth Vargas Leyva (ANFEI) es fundamental en el modelo educativo tradicional orientándolo hacia el desarrollo de competencias este enfoque busca formar individuos capaces de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para actuar eficazmente en entornos reales, complejos y cambiantes (ICFES/INTEP, 2005).

Adicionalmente, la enseñanza por competencia parte de perfil de egreso como base del diseño curricular estructurándose en modo modelos formativos que promueven una progresión lógica del aprendizaje. Además, integra competencias transversales con liderazgo, pensamiento crítico, ética profesional y comunicación efectiva fomentando la metacognición para que los estudiantes desarrollen conciencia sobre su proceso de aprendizaje. Asimismo, la evaluación en este modelo también se transforma promoviendo una evaluación autentica, continua e integral, enfocada en el saber, saber hacer y ser en donde se utilizan instrumentos como portafolios, observaciones directas y pruebas de desempeño. (Vargas, 2008).

2.4 La competencia lectora como base para el desarrollo de aprendizajes integrales.

Es importante destacar que la formación en competencia lectora no es un tema reciente, ya que surgió en los años sesenta en Estados Unidos, tanto en el ámbito laboral como en el educativo. En México, se fortaleció en la década de los noventa a través del Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC). En este contexto, el término "competencia", de origen latino, ha evolucionado y, en el ámbito educativo, hace referencia a la capacidad de aplicar los conocimientos en situaciones reales, superando así una enseñanza meramente teórica.

En tal sentido, el término “competencia”, de origen latino, ha evolucionado y en educación busca que los conocimientos sean aplicables a situaciones reales, superando la enseñanza puramente teórica.

Además, las corrientes en las que se apoya el enfoque por competencias es el conductista y constructivista, combinando conocimientos, habilidades y actitudes. Autores como Perrenoud, Zabala y Tobón destacan que la competencia implica movilizar recursos cognitivos en situaciones específicas. Es por ello por lo que, la educación y la psicología humanistas promueven un aprendizaje integral que abarque lo cognitivo y lo socioafectivo.

En efecto, las competencias se clasifican en: básicas que son las habilidades de lectura, escritura, matemáticas, las genéricas aplicables en diversas áreas (comunicación y liderazgo) y específicas propias de un campo profesional concreto. Por ejemplo, Organismos como *SCANS*, *EURYDICE*, *Tuning* y la SEP han propuesto clasificaciones que buscan un equilibrio entre el saber conocer, hacer, ser y convivir.

Cabe destacar que, México adopta el enfoque por competencias para formar ciudadanos integrales, uniendo el desarrollo cognitivo y socioafectivo, conforme al Artículo 3° constitucional. La educación debe formar para el trabajo y la vida democrática y ética; el reto docente es desarrollar competencias integrando el qué y el cómo se enseña (Trujillo, 2014)

2.4.1 La competencia lectora desde el enfoque de PISA: dimensiones, procesos y niveles de desempeño.

Ahora bien, Pisa (2009) define la competencia lectora como la capacidad de comprender, emplear, reflexionar, e interesarse en los textos escritos para alcanzar metas personales, crecer individualmente y participar en la sociedad (INNE, 2010). Además, la lectura se concibe como un proceso dinámico de construcción de significado influido por los intereses y el contexto social del lector. En efecto, se menciona tres dimensiones de la competencia lectora en los textos: 1) Formato continuo: reportajes, artículos, ensayos y cuentos; 2) Formatos discontinuos: tablas, graficas, esquemas, horarios e infografías; y, 3) Formato mixto: combinaciones de textos que se utilizan de manera personal, publica, educativa y labora en donde utilizan diferentes procesos de lectura como la acceder y recuperar se refiere a buscar y seleccionar información, la integral e interpretar la que se encarga de establecer relaciones y construir sentido y por ultima reflexionar y evaluar en donde se relaciona el contenido con conocimientos previos y emitir críticas (Díez Mediavilla, A., & Clemente Egío, V.,2017).

Igualmente, PISA establece niveles de desempeño en la comprensión lectora que van del nivel 1 (básico) al nivel 6 (avanzado), considerando el nivel 2 como mínimo requerido para una participación efectiva en la sociedad del conocimiento (Gracida, 2012).

La lectura debe ser promovida desde una perspectiva holística para fortalecer el tejido social. El concepto de competencia ha evolucionado, pasando de la competencia lingüística (Chomsky, 1965) a la competencia comunicativa (Hymes, 1971), integrando dimensiones sociales y psicológicas. Comprender un texto implica ser consciente del propio proceso de lectura y supervisarlo de manera activa (Herrera,2023).

Para fortalecer la comprensión lectora se utilizan dos tipos de estrategias: Las estrategias cognitivas que preparar a los estudiantes antes, durante y después de la lectura mediante la activación de conocimientos previos, la formulación de preguntas, la discusión grupal y la

organización de ideas y las estrategias metacognitivas para fomentar el optimismo, planificar metas de aprendizaje, enfocar la atención, promover la autoevaluación y vincular los aprendizajes a la vida personal (Herrera,2023).

La comprensión lectora debe promoverse mediante actividades lúdicas adecuadas a la edad y nivel de los estudiantes. Entre las actividades más reconocidas están: lectura de cuentos vinculados a experiencias personales, resúmenes de artículos, dibujos sobre lecturas, creación de finales alternativos, juegos de preguntas y respuestas, análisis de canciones, creación de historias a partir de imágenes, poner títulos a párrafos y el juego de palabras tabú. Estas dinámicas fomentan la interpretación, expresión escrita, pensamiento crítico y concentración, mejorando el rendimiento académico (La Secretaría de Educación del Estado de Coahuila,2023).

2.5 La evaluación desde el enfoque por competencias

PISA (2006) redefine la competencia lectora como la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar objetivos personales, adquirir conocimientos y participar en la sociedad. Distingue entre textos continuos (narrativos, expositivos, etc.) y discontinuos (diagramas, mapas, anuncios). Evalúa cinco procesos clave: obtención de información, comprensión general, interpretación, reflexión sobre el contenido y reflexión sobre la forma. Las tareas lectoras se sitúan en contextos privados, públicos, profesionales y educativos, y se presentan en formatos de elección múltiple y respuesta abierta o cerrada (OCDE, 2006),

Sin embargo, los conceptos claves de este enfoque incluyen competencia, perfil de egreso, diseño modular, competencias transversales, evaluación auténtica, metacognición, gamificación y evaluación formativa digital. En conjunto, el enfoque por competencias coloca al estudiante como protagonista de su formación y el docente como facilitador del aprendizaje, vinculando la enseñanza como la realidad y preparando a los futuros profesionales de manera ética, crítica y creativa (Vargas, 2008).

La evaluación auténtica mide competencias en contextos reales mediante tareas complejas, rúbricas y portafolios, promoviendo la autoevaluación y la mejora continua, con especial énfasis en asegurar su validez y fiabilidad. (Díaz Barriga,2006).

La comprensión lectora se enseña mediante la modelación de estrategias adaptadas al tipo de texto y al propósito, la selección de textos adecuados y el fomento del interés lector. El docente debe dominar el idioma, enseñar vocabulario y evaluar el progreso de los estudiantes de manera continua.

Según el Currículo Nacional Base (CNB) de Guatemala, en primaria se prioriza la fluidez lectora, el desarrollo del vocabulario y el uso sistemático de estrategias de comprensión en todas las áreas curriculares.

La evaluación debe ser diagnóstica, formativa y sumativa, incluyendo autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Se utilizan instrumentos como la evaluación diagnóstica y la basada en currículo para adaptar la enseñanza.

Se recomienda seleccionar textos adecuados al nivel y trabajar continuamente la fluidez, el vocabulario y las estrategias lectoras (USAID Leer y Aprender, 2017).

Asimismo, la evaluación en este modelo también se transforma promoviendo una evaluación auténtica, continua e integral, enfocada en el saber, saber hacer y ser. Y se utilizan instrumentos como portafolios, observaciones directas, pruebas de desempeño y de manera complementaria, la evaluación formativa digital que favorece el aprendizaje autónomo y adaptativo (Vargas, 2008).

2.6 El aprendizaje a través del juego y las estrategias para el desarrollo integral y la comprensión lectora.

La Fundación LEGO impulsa el aprendizaje a través del juego como una herramienta fundamental para empoderar a la niñez, promoviendo experiencias positivas, creatividad y habilidades para afrontar los retos de la vida. Este enfoque se sustenta en experiencias alegres, activas, interactivas, socialmente interactivas y significativas, que favorecen el desarrollo integral del alumnado (UNICEF & *The LEGO Foundation*, 2019).

Desde esta perspectiva, se reconoce el valor del juego como un medio para fortalecer la comprensión lectora mediante estrategias lúdicas que integran el lenguaje, la imaginación, la colaboración y la reflexión. Algunas de estas estrategias incluyen juegos de roles basados en cuentos, lectura dramatizada, creación de marionetas para representar historias, juegos de cartas

con preguntas de comprensión, tableros de lectura con desafíos por niveles, juegos de palabras (como el ahorcado literario o sopa de letras temáticas) y actividades como la “caza del tesoro literario” que permiten explorar textos a partir de pistas y retos.

La neurociencia ha confirmado que el juego fortalece las conexiones neuronales, mejora la memoria de trabajo, estimula la creatividad y promueve la autorregulación emocional. En particular, durante la infancia intermedia (6 a 8 años), el juego favorece el desarrollo de competencias lingüísticas y lectoras al situar al niño en contextos significativos y emocionalmente positivos para el aprendizaje (UNICEF & *The LEGO Foundation*, 2019).

Además, el aprendizaje basado en el juego se vincula con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y el Aprendizaje Servicio (A+S), que pueden ser complementadas con dinámicas lúdicas centradas en la comprensión lectora. Por ejemplo, los clubes de lectura dramatizada o la escritura colaborativa de historias a partir de datos narrativos son estrategias que permiten aplicar la lectura de forma significativa y contextualizada (Franco Montenegro, 2010).

En investigaciones recientes, se ha evidenciado que las estrategias lúdicas aplicadas a la comprensión lectora mejoran no solo el nivel de logro académico, sino también la autoestima, la participación activa y el gusto por la lectura. Estas estrategias responden a la necesidad de motivar al estudiante desde la emoción y la curiosidad, elementos clave para consolidar aprendizajes duraderos (Franco Montenegro, 2010).

El uso de estrategias lúdicas estructuradas también puede organizarse antes, durante y después de la lectura:

- Antes de la lectura: juegos de predicción con tarjetas ilustradas, ruletas temáticas, “rompecabezas” de portadas o títulos.
- Durante la lectura: juegos de pausa con preguntas clave, dramatizaciones espontáneas.
- Después de la lectura: creación de juegos de memoria con personajes, dramatizaciones, (La Secretaría de Educación del Estado de Coahuila, 2023).

Estas prácticas, más allá del entretenimiento, cumplen funciones pedagógicas que estimulan la comprensión literal, inferencial, crítica y creativa, en coherencia con los niveles de lectura establecidos por PISA (Díez Mediavilla & Clemente Egío, 2017).

En definitiva, el aprendizaje lúdico se consolida como una estrategia efectiva para desarrollar la competencia lectora desde una perspectiva integral, participativa y centrada en el estudiante. Reconocer el valor del juego en la educación no solo enriquece la práctica docente, sino que también transforma el aula en un espacio vivo donde aprender se convierte en una experiencia gozosa y significativa (Zosh et al., 2017).

Capítulo III Metodología del estudio de caso

Este capítulo expone la metodología empleada en el estudio de caso titulado “Estrategias lúdicas para mejorar el nivel de logro de la competencia lectora en alumnos de tercer año de primaria”. Se describe el diseño, los participantes, el contexto, los instrumentos y los procedimientos utilizados para analizar cómo el uso de estrategias lúdicas puede influir en el desarrollo de la competencia lectora en un entorno escolar específico.

3.1 Sujetos.

Los sujetos de este estudio fueron seis alumnos (tres mujeres y tres hombres) que cursan el tercer año de primaria en una escuela pública estatal, turno vespertino, ubicada en la ciudad de Puebla. Para garantizar la confidencialidad, se procedió a codificar a los participantes. Se registraron datos como nombre y apellidos, género, edad, grado, nivel de comprensión lectora al inicio del ciclo escolar y nivel de comprensión antes de aplicar la prueba.

A continuación, se presenta una tabla datos codificados de los alumnos:

Número	Código	Edades	Género	Nivel de comprensión al iniciar el ciclo escolar (MEJOREDUE)	Nivel de comprensión antes de aplicar la prueba (Pre-diagnóstico)
1	EAR	8	M	General	Nivel medio
2	VYPJ	9	F	General	Nivel medio
3	ERM	9	F	Parcial	Nivel bajo
4	FDMC	8	M	Parcial	Nivel bajo
5	ZERR	8	F	Deficiente	Nivel insuficiente
6	ALS	9	M	Deficiente	Nivel insuficiente

Tabla 2. Datos codificados de los alumnos (realizada por el autor del trabajo).

3.2 Etapa I: Planeación del curso.

La planeación del curso contempla diversos elementos clave que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos son: grado, campo formativo, nombre del proyecto,

metodología, eje articulador, número de sesiones, contenido, estrategias metodológicas, enfoque pedagógico, competencia, propósitos de aprendizaje, fases del proyecto, materiales y evaluación.

Las fases del proyecto están organizadas según la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), e incluyen:

- Planeación, que integra las subfases: identificar, recuperar y planear.
- Acción, compuesta por: acercar, preparar, reorientar y seguir.
- Intervención, que abarca: integrar, difundir, considerar y avanzar.

Cada fase articula actividades didácticas diseñadas para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora, la colaboración y el pensamiento crítico, en coherencia con el enfoque pedagógico constructivista.

A continuación, se presenta la planeación correspondiente al Proyecto 1:

Grado: Tercer año de primaria.	Campo formativo: Lenguajes.
Proyecto 1: Un mundo de cuentos: leemos, creamos y compartimos historias.	Metodología: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios ABPC.
Eje articulador: Pensamiento crítico (PC) e interculturalidad (IC).	Tiempo: 4 sesiones de tres horas.
	Contenido: Comprende y disfruta cuentos narrativos, participa en su lectura y dramatización, e identifica personajes, acciones y moraleja.
Estrategias metodológicas: Aprendizaje cooperativo, mediación pedagógica, juegos y dramatización.	Competencia: Comprende textos escritos en diversos contextos mediante la lectura guiada y compartida.
Propósitos de aprendizaje • Desarrollar la comprensión lectora a través de la interacción social. • Fomentar el trabajo cooperativo como herramienta para el aprendizaje dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). • Promover el gusto por la lectura mediante actividades lúdicas y significativas.	

Fases del proyecto	
Planeación	
Identificar	Se da la bienvenida a los estudiantes. Se comunicará a los alumnos el proyecto a trabajar y el propósito de aprendizaje que desarrollarán a lo largo de su implementación. Antes de iniciar con las actividades principales, se llevará a cabo una dinámica de activación llamada “La pelota preguntona”. En esta actividad, el docente lanzará una pelota a un alumno; quien la reciba deberá compartir algo que sepa sobre los cuentos, como sus características, elementos o ejemplos que conozca. Esta dinámica tiene como finalidad activar los conocimientos previos, preparar a los estudiantes para la lectura y fortalecer la competencia lectora y el pensamiento crítico, todo dentro de un ambiente lúdico, participativo y colaborativo
Recuperar	Antes de la lectura del cuento, el docente realizará una presentación clara y visual sobre el concepto de cuento y sus elementos principales: título, situación inicial, desarrollo, desenlace, personajes, diálogo y mensaje. Esta actividad tiene como finalidad que los alumnos comprendan la estructura básica del texto narrativo, identifiquen sus componentes y adquieran herramientas esenciales para su interpretación y disfrute.
Planear	Posteriormente, se llevarán a cabo actividades lúdicas diseñadas para fortalecer la comprensión lectora y la expresión oral, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo, participativo y significativo.
Acción	
Acercar	Con la información y explicación sobre el tema el cuento, los alumnos recordarán un cuento previamente leído. Posteriormente, realizarán una actividad creativa en la que representarán, mediante dibujos en su aguilucho, cada uno de los elementos del cuento estudiado. Esta actividad permitirá reforzar su comprensión de la estructura narrativa, al tiempo que estimula su creatividad y expresión artística.
Preparar	Se presentará el título del cuento: “Rayo de fuego”. Para activar los conocimientos previos y motivar la lectura, se plantearán preguntas generadoras que promuevan la reflexión y la formulación de hipótesis, tales como: I. ¿Qué creen que podría suceder en una historia llamada “Rayo de fuego”? II. ¿El fuego siempre es peligroso o en algunas ocasiones puede ser beneficioso?

Reorientar	Estas preguntas buscan despertar la curiosidad, fomentar la anticipación y desarrollar la capacidad de inferencia, habilidades clave para una comprensión lectora profunda. Antes de iniciar la lectura, se ambientará el espacio con un audio que simula sonidos de fuego y una tormenta con rayos, para generar una experiencia sensorial que estimule la imaginación. A partir de este estímulo, se invitará a los estudiantes a reflexionar y compartir sus ideas mediante nuevas preguntas descubridoras: 1. ¿Qué cuentos conocen relacionados con el fuego o las tormentas? 2. ¿Qué imágenes o ideas te vienen a la mente al escuchar las palabras o sonidos de “rayo” y “fuego”? 3. ¿Qué sabes sobre el fuego y sus usos? 4. ¿Has presenciado alguna vez un rayo durante una tormenta? 5. ¿Cómo te sentiste en esa experiencia? Estas preguntas permitirán recuperar conocimientos previos y experiencias personales, preparando a los alumnos para una lectura significativa, reflexiva y contextualizada
Seguir	Se organiza una lectura guiada del cuento, en la que el docente modela la lectura en voz alta utilizando una entonación adecuada y pausas expresivas para facilitar la comprensión.
Intervención	
Integrar	Primero, se organizarán equipos de seis alumnos y se asignará a cada integrante un rol específico basado en los personajes del cuento seleccionado. En equipo, analizarán la lectura para compartir sus interpretaciones y profundizar en la comprensión del texto. Después, cada estudiante identificará los adjetivos que describen a su personaje y, a partir de esas características, diseñará y decorará una máscara que lo represente. Posteriormente, practicará y memorizará su diálogo para participar en la dramatización grupal del cuento. Durante todo el proceso, el docente actuará como mediador del aprendizaje, interviniendo para aclarar vocabulario, guiar la interpretación del texto y brindar apoyo individual o grupal a quienes lo requieran. Esta mediación facilitará una comprensión más profunda y significativa del contenido, asegurando la participación activa e inclusiva de todos los estudiantes.

	Esta actividad favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas, expresivas y artísticas, promoviendo un aprendizaje significativo a través del juego, la creatividad y el trabajo colaborativo, en línea con un enfoque lúdico y constructivista.
Difundir	Cada equipo presentará una dramatización del cuento, interpretándolo desde su propia comprensión y creatividad. Esta actividad permite evidenciar el nivel de comprensión lectora, así como desarrollar la expresión oral y fomentar el trabajo colaborativo. Además, durante las presentaciones se promoverán valores como el respeto y la valoración del esfuerzo ajeno, fortaleciendo la empatía y el reconocimiento de las contribuciones individuales y colectivas de los estudiantes. Los alumnos responderán unas preguntas de reflexión en grupo: a) ¿Cuál fue la enseñanza o mensaje que nos dejó el cuento? b) ¿De qué manera colaboraron tus compañeros durante la actividad? c) ¿Qué aprendiste tú a partir de esta experticia?
Considerar	Además, realizarán una evaluación de comprensión lectora de la canción trabajada, que abarcará aspectos literales, inferenciales, críticos y contextual.
Avanzar	Cada estudiante seleccionará un cuento de la biblioteca del aula para llevarlo consigo. En la siguiente clase, compartirán con sus compañeros una breve reseña sobre el cuento, explicando de qué trata y cuál es el mensaje principal. Esta actividad tiene como objetivo motivar a los alumnos a leer por placer, ya sea en un tiempo libre dentro de la escuela o en casa, fomentando así el hábito lector y el intercambio de experiencias literarias.
Materiales: Biblioteca del aula (cuentos infantiles), pelota para la dinámica “La pelota preguntona”, recursos visuales, impresiones sobre el concepto de cuento y sus elementos (título, situación inicial, desarrollo, desenlace, personajes, diálogo y mensaje), equipo de audio para reproducir sonidos ambientales (fuego, tormenta, rayos), celular, aguilucho personales para que los alumnos dibujen los elementos del cuento, mascarás impresas, tijeras, colores, plumones, abatelenguas, pegamento, copias impresas del cuento para la lectura guiada, impresiones con preguntas para la reflexión y comprensión lectora. evaluación impresa y rubricas	
Evaluación: Rubrica y registro anecdótico.	

Cuadro 1. Planeación del proyecto 1 “Un mundo de cuentos: leemos, creamos y compartimos historias”
(elaborado por el autor del trabajo).

A continuación, se presenta la planeación correspondiente al Proyecto 2:

Grado: Tercer año de primaria.		Campo formativo: Lenguajes.	
Proyecto 2: “El ritmo en las letras: leemos y jugamos con canciones”		Metodología: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC).	
Eje articulador: Pensamiento crítico (PC) e interculturalidad (IC).		Tiempo: 4 sesiones de tres horas.	
		Contenido: Comprensión e interpretación de textos literarios orales (letras de canciones), reconociendo ritmo, rima, mensaje y emoción.	
Estrategias metodológicas: Lectura expresiva, estaciones lúdicas, ritmo corporal y creación colectiva		Competencia: Comprende, interpreta y aprecia diversos tipos de textos, incluyendo canciones, reconociendo su estructura, contenido cultural y emocional, y expresando opiniones propias con pensamiento crítico.	
Propósitos de aprendizaje: - Favorecer la comprensión e interpretación de textos orales a través del análisis y disfrute de la canción “La montaña rusa hawaiana”, reconociendo en ella elementos como el ritmo, la rima y el mensaje. - Asimismo, se busca fortalecer la expresión oral, la memoria auditiva y la creatividad de los estudiantes mediante actividades lúdicas, colaborativas y expresivas que culminen en una presentación grupal, promoviendo el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y el aprecio por la diversidad cultural.			
Fases del proyecto			
Planeación			
Identificar	Para iniciar la sesión, se saludará cordialmente a las niñas y los niños con el propósito de generar un ambiente de confianza, alegría y disposición para el aprendizaje. Seguidamente, se llevará a cabo una actividad lúdica de activación llamada “La papa caliente”. Durante esta dinámica, los estudiantes se sentarán en círculo y se pasarán un objeto mientras cantan la canción “La papa caliente”. Cuando la música se detenga, el alumno que tenga el objeto en las manos deberá mencionar el nombre de una canción que recuerde o que le guste.		

	Esta actividad tiene como objetivo activar la memoria auditiva, fomentar la expresión oral y promover un ambiente de participación espontánea, entusiasmo y sana convivencia entre los estudiantes. .		
Recuperar	El docente realizará una presentación clara, visual y participativa sobre el tema la canción. Se explicarán de manera sencilla los siguientes conceptos: • ¿Qué es el ritmo en una canción? • ¿Qué es la rima en una canción? • ¿Cuál es el mensaje de una canción?		
Planear	Se elaborarán actividades lúdicas y creativas orientadas a mejorar la comprensión del contenido de la canción, fomentando la participación activa, el pensamiento crítico y la expresión oral de los estudiantes.		
Acción			
Acercar	A través de un recurso audiovisual, se presentará a los estudiantes la canción “La montaña rusa hawaiana” mediante la proyección de un video. Esta actividad tiene como finalidad captar su atención, despertar el interés por el contenido musical y preparar el terreno para su análisis, interpretación y comprensión, integrando elementos visuales y auditivos que enriquezcan la experiencia de aprendizaje.		
Preparar	A través de una diapositiva, se presentará la letra de la canción “La montaña rusa hawaiana” para facilitar su lectura colectiva. Esta actividad permitirá a los estudiantes familiarizarse con el contenido textual, identificar palabras clave y fortalecer la comprensión lectora mediante el acompañamiento visual del texto.		
Reorientar	Se conformarán equipos de 10 alumnos, a quienes se les entregarán tarjetas con fragmentos de la canción. Cada equipo deberá organizar las tarjetas para reconstruir el ritmo, la rima y el mensaje principal del texto musical. Esta actividad promueve el trabajo colaborativo, el análisis estructural del lenguaje y la comprensión global del contenido de la canción.		
	RITMO	RIMA	MENSAJE
	“Hola, hola / Hola a todos / Espero esto te encante / Espero esto te encante” (estrofa 1)	Encante / encante (estrofa 1) Mar / realidad / más allá (estrofa 2) Ya / estás / ya (estrofa 3)	 Sentirse libre y feliz  Vivir aventuras con amigos  Soñar y divertirse sin preocupaciones

	No hay lugar que prefiera más (estrofa 2) No hay lugar que prefiera más (estrofa 5) Rápido ven no te lo pienses (estrofa 3)	Estaremos / eco (estrofa 4) Elegir / jugaría / horizonte (estrofa 5) Divertirse / preocupaciones (estrofa 6) Corta / caiga / surfear / movernos (estrofa 7)	 Disfrutar del mar y la naturaleza La canción nos dice que la vida puede ser tan divertida como una montaña rusa en el mar: llena de juegos, risas y buenos momentos.
Seguir	Se entregarán copias impresas de la letra de la canción a cada estudiante y se proyectará nuevamente el video musical, con el fin de reforzar la comprensión auditiva y facilitar la práctica colectiva. Como tarea, se solicitará a los alumnos memorizar la canción en un plazo de dos días, con el propósito de prepararse para una presentación grupal que promueva la expresión oral, la memoria y el trabajo colaborativo. Los alumnos llevarán a la escuela papel crepé e hilo para elaborar sus faldas y pulseras, elementos que formarán parte del vestuario para la presentación.		
Acción			
Integrar	La maestra proporcionará una explicación detallada sobre el proceso para elaborar las faldas y pulseras que formarán parte del vestuario para la actividad. Posteriormente, se llevará a cabo la enseñanza de la canción, poniendo énfasis en la práctica de la coreografía y en la correcta ubicación de los estudiantes en el espacio, con el objetivo de preparar una presentación final coordinada y expresiva.		
Difundir	Los alumnos realizarán la presentación de la canción en el patio de la escuela, contando con la presencia y apoyo de sus padres de familia. Esta actividad busca fortalecer la confianza de los estudiantes, promover la participación comunitaria y celebrar los avances alcanzados durante el proyecto.		
Considerar	Los alumnos responderán una evaluación de comprensión lectora enfocada en la canción trabajada, diseñada para valorar su entendimiento del contenido, incluyendo aspectos literales, inferenciales, crítico y contextual. Esta evaluación permitirá identificar fortalezas y áreas de mejora para orientar futuras estrategias pedagógicas.		
Avanzar	Como cierre del proyecto, un integrante de cada equipo compartirá con el grupo qué fue lo que más le gustó de las actividades realizadas durante el desarrollo del proyecto. Esta reflexión oral permitirá valorar las experiencias significativas vividas por los estudiantes, fortalecer la expresión oral, y dar voz a sus emociones y aprendizajes.		

Materiales: Objeto para la dinámica, diapositivas, laptop, proyector, copias impresas de la letra de la canción “La montaña rusa hawaiana”, tarjetas con fragmentos de la canción para la actividad de ritmo, rima y mensaje, papel crepé de colores, hilo, aguja, tijeras, impresiones, evaluación impresa y rubricas.
Evaluación: Rubrica y registro anecdótico.

Cuadro 2. Planeación del proyecto 2 “El ritmo en las letras: leemos y jugamos con canciones”
(elaborado por el autor del trabajo).

A continuación, se presenta la planeación correspondiente al Proyecto 3:

Grado: Tercer año de primaria.		Campo formativo: Lenguajes.	
Proyecto 3: Leemos, compartimos y representamos poemas.		Metodología: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios ABPC.	
Eje articulador: Pensamiento crítico (PC) e interculturalidad (IC).		Tiempo: 4 sesiones de tres horas	
		Contenido: Comprensión e interpretación de textos literarios orales (poemas), reconociendo ritmo, rima, estructura, mensaje y emoción, la expresión oral y artística, y la colaboración.	
Estrategias metodológicas: Aprendizaje cooperativo, mediación pedagógica, actividades lúdicas, trabajo por equipos, uso de recursos audiovisuales, representación creativa.		Competencia: Esta planeación incorpora activamente la activación de conocimientos previos, la organización del contenido de forma lógica y la participación activa de los estudiantes.	
Propósitos de aprendizaje: • Desarrollar la comprensión lectora y el gusto por la poesía. • Fomentar el trabajo colaborativo y el análisis de textos poéticos. • Promover la creatividad, la expresión oral y artística a través del juego, el dibujo y la dramatización.			
Fases del proyecto			
Planeación			
Identificar	Para iniciar la sesión, se saludará cordialmente a las niñas y los niños con el propósito de generar un ambiente de confianza, alegría y disposición para el aprendizaje. A continuación, se llevará a cabo una actividad lúdica de activación, centrada en el desarrollo de la conciencia fonológica y la colaboración entre pares.		

	Previamente, se habrán colocado tarjetas con palabras impresas en las sillas de los alumnos. Cada estudiante deberá localizar su tarjeta y, una vez que la tenga, saldrá del salón para buscar a sus compañeros o compañeras cuyas palabras terminen con las mismas letras, es decir, que rimen con la suya. Al encontrarse, formarán un pequeño equipo. Esta dinámica tiene como finalidad estimular la conciencia fonológica de forma divertida y significativa, al tiempo que promueve la socialización, la atención auditiva y el trabajo cooperativo desde el inicio de la jornada escolar. Ejemplos de rimas utilizadas en la actividad: azulado / encantado / soñado / pintado dormidos / escondidos / hundidos / perdidos melodías / fantasías / alegrías / armonías estrella / doncella / huella / botella colores / flores / amores / dolores camino / destino / divino / marino ojos / antojos / despojos / enojos deseas / creas / mareas / ideas
Recuperar	Se plantearán preguntas abiertas con el propósito de fomentar la participación oral y activar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con la poesía. Estas preguntas promoverán la reflexión, el intercambio de ideas y el desarrollo del pensamiento crítico: • ¿Alguna vez han leído o escuchado un poema? • ¿Pueden recordar alguno? • ¿Qué características creen que tiene un poema? • ¿Qué cosas puedes encontrar en él?
Planear	Se conformarán equipos de trabajo para llevar a cabo una exploración guiada del texto poético mediante actividades colaborativas y creativas, que integren tanto el análisis como la representación de las principales características del poema.
Acción	
Acercar	Que los alumnos comprendan qué es un poema, sus partes principales (versos, estrofas y rimas) y reconozcan ejemplos sencillos a través de un recurso audiovisual.

	El docente explicará brevemente que verán diapositivas y un video educativo sobre el poema. Se motivará a los niños a observar con atención para poder comentar después. Visualización del video: Se proyectará un video corto y claro que explique: • ¿Qué es un poema? • ¿Cuáles son sus características?
Preparar	Se proyectará en diapositiva el poema "El jardín de los sueños", que será leído en voz alta por el docente. Posteriormente, se entregará una copia del poema a cada alumno. El docente organizará a los estudiantes en equipos de diez integrantes. Cada equipo transcribirá el poema en papel bond tipo "boom" y, de manera colaborativa, identificará características específicas del texto poético. La distribución de las tareas se realizará de acuerdo con los siguientes aspectos a analizar: • Equipo 1: Identificará las rimas asonantes y consonantes. • Equipo 2: Se enfocará en las rimas. • Equipo 3: Analizará los versos y las estrofas. Después de esta actividad, cada equipo presentará sus hallazgos y se fomentará una discusión para reforzar la comprensión de las características poéticas.
Reorientar	A cada equipo se le asignará una estrofa del poema para que, a partir de su interpretación, representen los sentimientos que les transmite mediante un dibujo elaborado con materiales orgánicos (hojas, flores secas, etc.). Esta actividad tiene como propósito fomentar la expresión artística y emocional, así como favorecer una comprensión más profunda del contenido poético a través de una experiencia creativa y multisensorial.
Seguir	Se solicitará a los estudiantes memorizar el poema trabajado en clase, con el propósito de fortalecer su expresión oral, fluidez verbal y vínculo emocional con el texto poético, preparándolos para su posterior presentación grupal. Además, cada estudiante compartirá una copia impresa de un poema de su preferencia con los integrantes de su equipo y ofrecerá una breve explicación sobre el contenido y significado del texto seleccionado.

Intervención	
Integrar	En el aula se llevará a cabo la práctica del poema, enfocándose en la entonación, pronunciación y uso de ademanes expresivos. Esta actividad tiene como finalidad preparar a los estudiantes para una presentación oral fluida y significativa, desarrollando habilidades de expresión corporal, confianza escénica y comunicación efectiva.
Difundir	Los estudiantes presentarán el poema trabajado en clase ante el grupo de segundo grado. Esta actividad tiene como propósito fortalecer la expresión oral, la seguridad en la exposición y la capacidad de compartir conocimientos con otros compañeros, promoviendo así el aprendizaje colaborativo e integrados entre diferentes grados escolares.
Considerar	Se aplicará una evaluación de comprensión lectora con el propósito de valorar el nivel de entendimiento del poema por parte de los estudiantes. Dicha evaluación contemplará preguntas diseñadas para abordar los distintos niveles de comprensión: literal, inferencial, crítica y contextual. Asimismo, se incluirán reactivos orientados a la identificación de elementos poéticos fundamentales, tales como rimas asonantes y consonantes, versos y estrofas.
Avanzar	Cada estudiante compartirá con su equipo una copia impresa de un poema de su preferencia y ofrecerá una breve explicación sobre el contenido y significado del texto seleccionado. Esta actividad tiene como objetivo fomentar la creatividad, el trabajo colaborativo, el aprecio por la literatura y el desarrollo de habilidades expresivas y manuales. Con los poemas reunidos, los equipos elaborarán de manera conjunta un libro colectivo que contendrá diez poemas. Esta producción incluirá la creación artesanal de la portada y la encuadernación del libro, actividades que se llevarán a cabo en el aula como parte del cierre del proyecto.
Materiales: diapositivas, laptop, proyector, copias impresas del poema “El jardín de los sueños”, tarjetas con palabras para la actividad de rimas, papel bond tipo “boom”, plumones de colores, tijeras, pegamento, cinta adhesiva, materiales orgánicos: hojas secas, flores, semillas, etc., reproductor multimedia y proyector para video y diapositivas, diapositivas sobre las características del poema, aguilucho, hojas de colores, listón, evaluación impresa y rubricas.	
Evaluación: Rubrica y registro anecdótico.	

Cuadro 3. Planeación del proyecto 3 “Leemos, compartimos y representamos poemas” (elaborado por el autor del trabajo).

3.2.1 Etapa 2: Pre-diagnóstico y un cuestionario de “Conociéndonos mejor” de los 6 alumnos de la muestra.

Antes de implementar las planeaciones didácticas, se aplicó un instrumento de pre-diagnóstico a seis alumnos seleccionados como muestra del estudio, con el fin de identificar fortalezas, áreas de oportunidad y orientar el diseño de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de la competencia en comprensión lectora.

Para complementar este diagnóstico inicial, se utilizó un cuestionario oral adaptado al nivel de los estudiantes, que facilitó la obtención de información precisa sobre su contexto familiar, escolar y personal.

El pre-diagnóstico permitió establecer el nivel de desempeño de los alumnos y reconocer condiciones particulares vinculadas a su entorno sociocultural y escolar, aspectos clave para diseñar una intervención educativa contextualizada y pertinente.

Posteriormente, se aplicó una rúbrica para evaluar la comprensión lectora tras trabajar el cuento “El ratón del granero”, la cual valoró de forma estructurada los niveles literal, inferencial, crítico y vocabulario contextual. Esta herramienta facilitó medir cómo los estudiantes entendieron, interpretaron, reflexionaron y representaron la historia, identificando fortalezas y áreas de mejora, y brindando una evaluación objetiva con retroalimentación formativa que favorece la competencia lectora.

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos del pre-diagnóstico:

Número	Código	Dificultades que encuentra en sus alumnos sobre la comprensión lectora	Situación especial del contexto de los alumnos
1	EAR	Muestra un nivel básico de comprensión lectora. Tiene dificultad para recordar algunos elementos del cuento y para expresar su opinión de manera clara. Su interpretación inferencial es limitada y presenta dificultades con el vocabulario nuevo.	Vive con su mamá, su hermana y sus abuelos, ya que su papá no está presente (falleció). Aunque la escuela está lejos de su casa, cuenta con televisión, computadora e internet libros y un lugar tranquilo para estudiar. Su mamá es maestra de universidad y lo apoya con las

		Se sugiere un acompañamiento más cercano, con estrategias visuales y preguntas guiadas para mejorar la comprensión.	tareas escolares. Elías disfruta asistir a clases porque le gusta aprender y participar. Su materia favorita es matemáticas y le hace feliz jugar con su hermana, con quien mantiene un fuerte vínculo afectivo. Expresa preocupación por los conflictos entre sus abuelos, lo cual puede afectar su estado emocional.
2	VYPJ	Presenta un nivel medio de comprensión lectora. Participa con entusiasmo y logra responder la mayoría de las preguntas, aunque necesita mayor precisión al interpretar el mensaje implícito del texto y justificar sus opiniones. Se recomienda trabajar con estrategias de análisis guiado y vocabulario contextual para avanzar hacia un nivel más alto.	Vive con su mamá, su papá y sus dos hermanos. Su mamá se dedica a hacer uñas y su papá trabaja en una panadería. Su casa está cerca de la escuela y cuenta con un espacio tranquilo en su cuarto para hacer tareas. Tiene acceso a televisión, computadora e internet, libros y sus familiares también se los compran. A Valeria le gusta asistir a la escuela porque socializa y comparte con sus amigas. Sus materias favoritas son matemáticas, artes y lenguajes. Le preocupa sino va su amiga o caerse en la escuela.
3	ERM	Muestra un nivel básico de comprensión lectora. Tiene dificultad para recordar algunos elementos del cuento y para expresar su opinión de manera clara. Su interpretación inferencial es limitada y presenta dificultades con el vocabulario nuevo. Se sugiere un acompañamiento más cercano, con estrategias visuales y preguntas guiadas para mejorar la comprensión.	Vive con su mamá y sus dos hermanas. Su mamá trabaja en el IMSS y también se dedica a la aplicación de pestañas. Su casa está cerca de la escuela y cuenta con un espacio tranquilo para realizar sus tareas. En el hogar hay libros disponibles para leer. Disfruta asistir a la escuela, especialmente porque le gusta aprender. Sus materias favoritas son Artes y Lenguaje, y siente gran entusiasmo por estudiar y escribir. En casa dispone de televisión, computadora y tableta, y

			recibe el apoyo de sus hermanas para hacer sus tareas escolares. Le hace feliz compartir tiempo con sus padres. No cambiaría nada de su casa ni de su escuela, ya que se siente a gusto con ambas. entristecen las discusiones familiares. Se preocupa cuando sus papás pelean y eso le entristece.
4	FDMC	Presenta un nivel básico de comprensión lectora. Logra captar información general, pero tiene dificultades para deducir aspectos implícitos y justificar sus opiniones. También requiere apoyo para comprender vocabulario nuevo. Se recomienda seguir fortaleciendo su desarrollo lector con actividades orales, trabajo en grupo y preguntas de análisis guiado.	Vive con su mamá, abuelita, tías y primos. Su mamá trabaja. Su casa está cerca de la escuela, pero no tiene un lugar tranquilo para hacer tarea dice que tiene pocos libros. En casa hay televisión, e internet. Le gusta ir a la escuela, especialmente la materia de español. Recibe ayuda con las tareas, aunque no se indica quién lo apoya. Le gusta pasear y jugar. Le gustaría que hubiera más áreas verdes en el patio escolar. Su preocupación es llegar tarde a la escuela.
5	ZERR	Muestra un nivel insuficiente de comprensión lectora. Tiene dificultades significativas para recordar lo leído, deducir información implícita y comprender el vocabulario en contexto. Su dibujo no logra reflejar adecuadamente el contenido del cuento. Requiere acompañamiento individualizado y actividades multisensoriales para fortalecer su proceso de comprensión lectora.	Vive con sus padres, sus dos hermanos y su abuela. Su papá trabaja en una fábrica y su abuela realiza labores domésticas. Su casa está cerca de la escuela, donde disfruta estudiar, especialmente las materias de Matemáticas y Artes. Cuenta con televisión, internet y un espacio tranquilo para hacer sus tareas, pero no cuenta con libros. Su mamá la apoya cuando necesita ayuda. Le hacen feliz sus amigas y su familia. No cambiaría nada de su casa ni de su

			escuela, ya que se siente bien con ambas. Le preocupa cuando sus padres discuten.
6	ALS	Presenta un nivel insuficiente de comprensión lectora. Le resulta difícil identificar la información principal del cuento, realizar inferencias y expresar su opinión. Además, no logra reconocer el significado de nuevas palabras a partir del contexto. Es necesario brindarle apoyo constante, con material adaptado y estrategias lúdicas que favorezcan su comprensión y expresión oral.	Vive con su mamá, papá y hermanos; sus padres trabajan y sus hermanos estudian. Su casa está cerca de la escuela, tiene un lugar tranquilo para hacer la tarea y acceso a televisión, internet y libros. Le gusta asistir a clases, especialmente matemáticas. Recibe apoyo de su mamá y su papá para realizar las tareas. Le gustaría que todos se llevaran mejor en casa o en la escuela. Le hace feliz salir a pasear, pero se entristece cuando está solo o tiene problemas.

Cuadro 4. Resultados del pre-diagnóstico (elaborado por el autor del trabajo).

3.2.2 Etapa 3: Desarrollo y proceso de creación de los materiales.

A continuación, se presentan algunas evidencias de los materiales elaborados para la implementación de los tres proyectos:

Se diseñaron tres presentaciones didácticas: una en formato impreso y dos en formato digital mediante diapositivas de PowerPoint. Cada una de ellas incorpora la estructura correspondiente a los momentos didácticos, así como los contenidos fundamentales de los temas abordados. Además, se integraron recursos visuales, ilustraciones y materiales audiovisuales (videos) con el propósito de favorecer la comprensión y el aprendizaje significativo por parte de los participantes.

Proyecto 1: Un mundo de cuentos: leemos, creamos y compartimos historias

Para la implementación del proyecto se diseñó y elaboró material didáctico impreso que incluyó el contenido temático a trabajar, así como copias para los estudiantes. Además, se creó una lona gráfica que se utilizó como recurso visual para apoyar la representación del cuento y la presentación de las actividades realizadas a lo largo del proceso.



Figura 2. Presentación del tema “El cuento”.

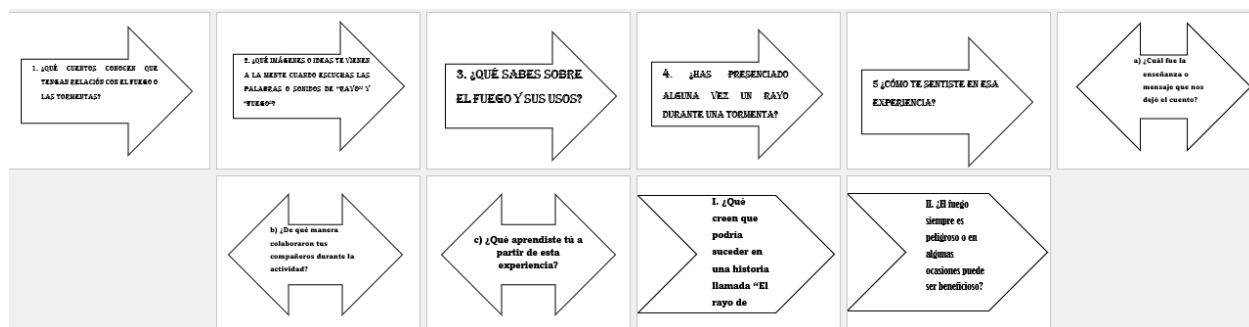


Figura 3. Preguntas generadoras.



Figura 4. Escenografía para la representación del cuento.

Proyecto 2: “El ritmo en las letras: leemos y jugamos con canciones”

Para la implementación del proyecto se diseñó y elaboró material didáctico que comprendió presentaciones en PowerPoint del tema y copias impresas dirigidas a los estudiantes, con el propósito de facilitar el desarrollo de las actividades propuestas y fortalecer la comprensión lectora a través de recursos lúdicos y musicales.

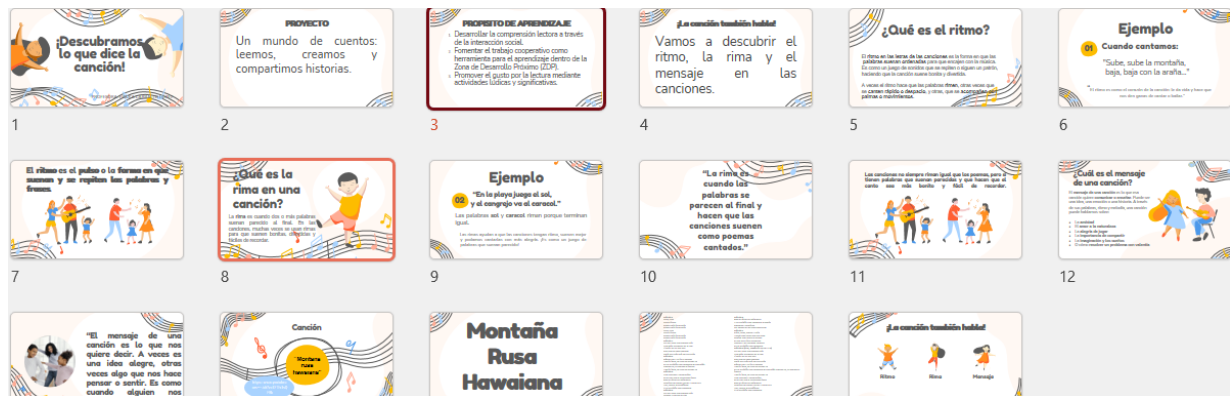


Figura 5. Presentación del tema “La canción”.

Proyecto 3: “Leemos, compartimos y representamos poemas”

Para la implementación del proyecto se diseñó y elaboró material didáctico que comprendió presentaciones en PowerPoint y copias impresas dirigidas a los estudiantes, con el propósito de facilitar el desarrollo de las actividades propuestas y fortalecer la comprensión lectora a través de la lectura, análisis y representación lúdica de poemas.



Figura 6. Presentación del tema “El poema”.

3.2.3. Etapa: 4 Implementación y evidencias.

La implementación de los tres proyectos se llevó a cabo en un periodo de tres semanas. El primer proyecto comprendió cuatro sesiones, mientras que el segundo y el tercero se desarrollaron en tres sesiones cada uno.

A continuación, se presenta una síntesis de las principales actividades realizadas en la **Sesión 1** del primer proyecto:

Se dio la bienvenida a los estudiantes y se comunicaron el proyecto a trabajar y el propósito de aprendizaje. Para activar conocimientos previos, se realizó la dinámica “La pelota preguntona”, mediante la cual los alumnos compartieron lo que sabían sobre los cuentos, sus características y elementos.

Posteriormente, el docente presentó de forma visual y clara la estructura del cuento (título, situación inicial, desarrollo, desenlace, personajes, diálogo y mensaje), con el fin de facilitar su comprensión y proporcionar herramientas para su interpretación.

Como parte de la acción pedagógica, los estudiantes recordaron un cuento leído previamente y elaboraron una representación gráfica en su aguilucho, ilustrando los elementos principales del relato. Esta actividad permitió reforzar la comprensión de la estructura narrativa, al mismo tiempo que estimuló su creatividad y expresión artística en un ambiente lúdico, colaborativo y significativo.



Figura 7. Dinámica “La pelota preguntona”.

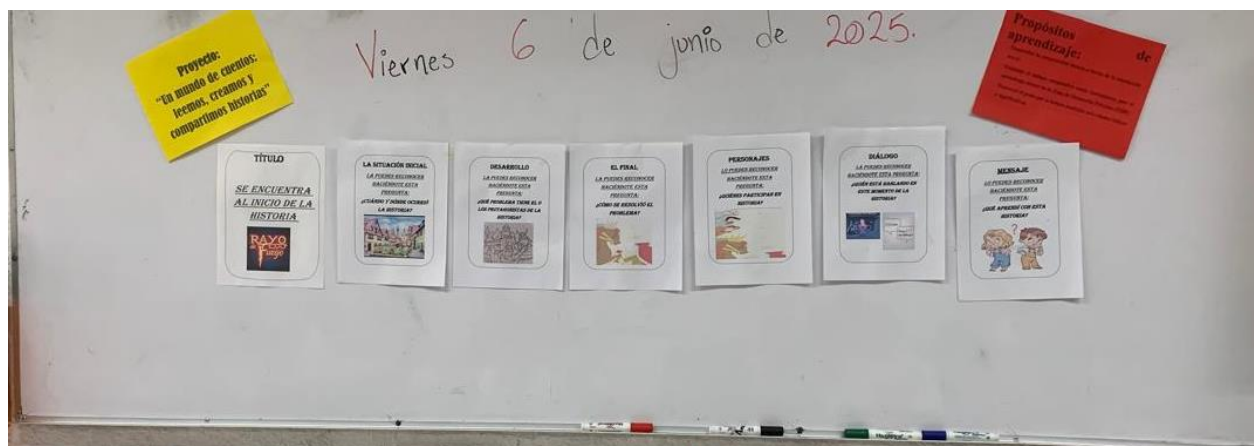


Figura 8. Material impreso para abordar “El cuento”.



Figura 9. Elaboración gráfica de un cuento.

Sesión 2 del primer proyecto.

Se presentó el cuento “Rayo de fuego” con preguntas generadoras que estimularon la inferencia, la anticipación y la reflexión crítica. Para ambientar la lectura, se utilizaron sonidos de fuego y tormenta, promoviendo una experiencia sensorial que activó conocimientos previos y experiencias personales. A partir de este estímulo, se invitará a los estudiantes a reflexionar y compartir sus ideas mediante nuevas preguntas descubridoras.

La lectura fue guiada por el docente, quien modeló una entonación expresiva para favorecer la comprensión. Posteriormente, los alumnos, organizados en equipos, asumieron roles de los personajes del cuento, identificaron adjetivos que los describían y elaboraron máscaras

representativas. Cada estudiante practicó y memorizó su diálogo con el fin de participar en la dramatización grupal de la historia.

Durante todo el proceso, el docente actuó como mediador del aprendizaje, apoyando la interpretación del texto. La actividad fortaleció la comprensión lectora, la expresión oral y la creatividad, en un ambiente lúdico y colaborativo.

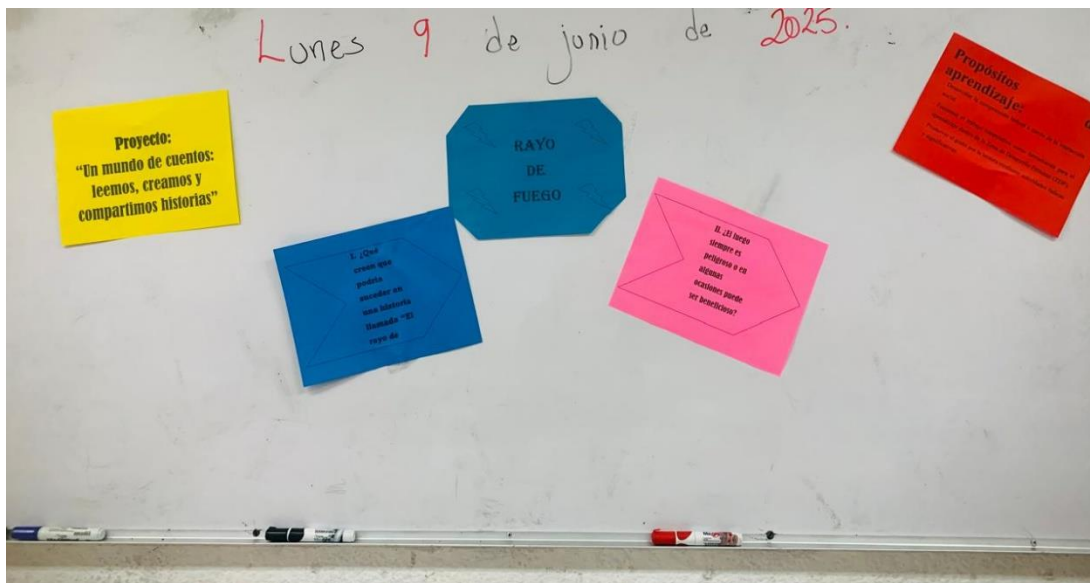


Figura 10. Preguntas generadoras del cuento a trabajar “Rayo de fuego”.



Figura 11. Sonidos de fuego y tormenta.

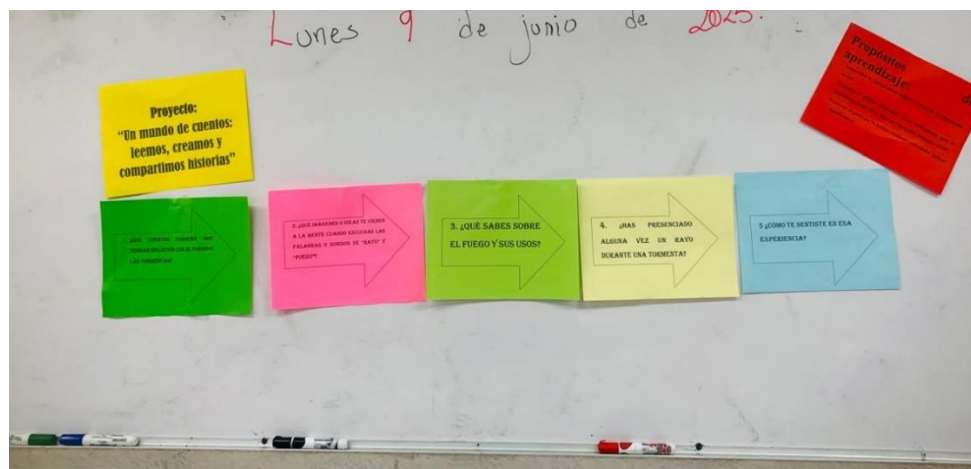


Figura 12. Preguntas descubridoras (sonidos).



Figura 13. Lectura guiada por el docente.



Figura 14. Decorando sus máscaras.



Figura 15. Practicando la dramatización.

Sesión 3 del primer proyecto.

En esta sesión, cada equipo presentó una dramatización del cuento, integrando su propia interpretación y creatividad. Esta actividad permitió evidenciar el nivel de comprensión lectora, al tiempo que fortaleció la expresión oral, el trabajo en equipo y la participación activa.

Durante las presentaciones, se promovieron valores como el respeto, la empatía y la valoración del esfuerzo colectivo e individual, generando un ambiente de reconocimiento mutuo.

Los estudiantes reflexionaron en grupo mediante preguntas orientadas a identificar la enseñanza del cuento, valorar la colaboración entre compañeros y reconocer los aprendizajes adquiridos a partir de la experiencia.



Figura 16. Representación del cuento.



Figura 17. Equipos de dramatización.



Figura 18. Reflexión del grupo.

Sesión 4 del primer proyecto.

En esta sesión, los estudiantes respondieron preguntas y realizaron una actividad basada en el cuento leído e interpretado, integrando niveles de comprensión literal, inferencial, crítica y contextual, con el propósito de fortalecer sus habilidades de análisis y comprensión lectora.

Como cierre del proyecto, cada alumno seleccionó un cuento de la biblioteca del aula para llevar a casa. En la siguiente clase, compartirán una breve reseña con sus compañeros, comentando el contenido y el mensaje principal del texto. Esta actividad busca fomentar el gusto por la lectura, fortalecer el hábito lector y promover el intercambio de experiencias literarias dentro y fuera del aula.



Figura 19. Evaluación del cuento.



Figura 20. Elección del cuento.

Para evaluar el proyecto basado en el cuento “Rayo de fuego”, se utilizó una rúbrica que permitió valorar la comprensión lectora, la participación, la expresión oral y el trabajo colaborativo. Esta herramienta facilitó observar el progreso de los estudiantes y brindar retroalimentación acorde a su nivel de aprendizaje.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del Proyecto 1:

Código	Resultados
EAR	Tuvo un desempeño destacado a lo largo del proyecto. Mostró una comprensión profunda del cuento, participó de manera constante en todas las actividades y se expresó con claridad, seguridad y creatividad durante la dramatización. Demostró pensamiento crítico al reflexionar sobre el mensaje del cuento y relacionarlo con su experiencia personal. En el trabajo

	colaborativo, aunque mantuvo una actitud respetuosa y comprometida con su equipo, presentó algunos retos para integrarse y colaborar adecuadamente, ya que en ocasiones buscó asumir el liderazgo de manera insistente, lo que generó ciertos conflictos. Por lo que se recomienda continuar brindándole apoyo personalizado para fortalecer su integración en el equipo. Con un puntaje de 17, su desempeño global se ubica en el nivel alto.
VYPJ	Tuvo un desempeño destacado en el desarrollo del proyecto. Mostró una comprensión profunda del cuento, participó activamente, se expresó con claridad y creatividad, y reflexionó con sentido crítico. Aunque en el trabajo colaborativo presentó algunos desacuerdos con su equipo que requirieron mediación, mantuvo una actitud positiva y comprometida. Por lo que se recomienda continuar brindándole apoyo personalizado para fortalecer su integración en el equipo. Con un puntaje de 17, su desempeño global se ubica en el nivel alto.
ERM	Participó activamente en varias actividades del proyecto y mostró interés durante el desarrollo de las tareas. Logró identificar la mayoría de los elementos del cuento y expresar algunas ideas con claridad. En la dramatización, se esforzó por comunicarse y demostrar creatividad, aunque con algunas dificultades en la fluidez oral. En cuanto al trabajo colaborativo, su participación fue variable. Respondió a las preguntas reflexivas con ideas simples, mostrando comprensión básica del mensaje del cuento. Su desempeño global es medio, con áreas de mejora en expresión oral, colaboración e interpretación crítica. Con un puntaje de 15, su desempeño global se ubica en el nivel medio.
FDMC	Mostró interés por participar en todas actividades del proyecto, aunque su participación fue constante en ocasiones necesitó apoyo. Identificó algunos elementos del cuento, pero requirió apoyo para comprender la estructura narrativa y realizar inferencias. Durante las actividades orales y creativas, expresó sus ideas con cierta dificultad y fluidez. En el trabajo colaborativo, se integró y colaboró adecuadamente con sus compañeros. Las respuestas reflexivas fueron básicas con un puntaje de 15. En general, se encuentra en un nivel medio, por lo que se recomienda continuar brindándole apoyo personalizado para fortalecer su comprensión lectora, expresión oral. Con un puntaje de 15, su desempeño global se ubica en el nivel medio.

ZERR	Participó de manera limitada durante el desarrollo del proyecto. Mostró algunas dificultades para comprender los elementos del cuento y requirió apoyo para seguir el ritmo de las actividades. Su expresión oral fue breve y con poco desarrollo creativo. En el trabajo colaborativo, su integración fue parcial, con momentos de desconexión del equipo. Las respuestas a las preguntas reflexivas fueron simples y necesitaron guía para profundizar. Con un puntaje de 10, su desempeño global ubicado en el nivel bajo, se considera básico, por lo que se recomienda brindarle acompañamiento pedagógico para reforzar su comprensión lectora, fomentar su participación y fortalecer sus habilidades sociales dentro del grupo.
ALS	Mostró poca participación durante el desarrollo del proyecto. Presentó dificultades para identificar los elementos del cuento y necesitó apoyo constante para comprender la lectura. Su expresión oral fue breve y poco clara, y en las actividades creativas mostró escasa iniciativa. En el trabajo colaborativo, su integración al equipo fue parcial y, en ocasiones, evitó participar activamente. Sus respuestas reflexivas fueron simples y requirieron orientación directa. Se recomienda brindarle apoyo individualizado para reforzar la comprensión lectora, mejorar su expresión oral y fomentar su participación en el trabajo en equipo. Con un puntaje de 8, su desempeño global se ubica en el nivel bajo.

Cuadro 5. Resultados del proyecto 1 (elaborado por el autor del trabajo).

Sesión 1 del proyecto 2.

Se realizó la dinámica lúdica “La papa caliente”, donde los estudiantes mencionaron canciones que recordaban o les gustaban.

Posteriormente, el docente presentó de forma clara y visual el tema de la canción, explicando conceptos clave como ritmo, rima y mensaje. Se utilizó un recurso audiovisual para presentar la canción “La montaña rusa hawaiana”, seguida de la lectura colectiva.

Los alumnos trabajaron en equipos para reorganizar fragmentos de la canción y analizar su ritmo, rima y mensaje principal. Esta actividad favoreció el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la comprensión global del texto musical.

En varias ocasiones se repasó la canción utilizando copias impresas de la letra y la proyección del video, con el fin de reforzar la memoria, la comprensión auditiva y la interpretación del contenido musical.



Figura 21. Dinámica “La papa caliente”.



Figura 22. Explicando las características de la canción.



Figura 23. Lectura colectiva.



Figura 24. Reorganización de fragmentos.



Figura 25. Identifican el ritmo, la rima y el mensaje.



Figura 26. Comparten lo aprendido.

Sesión 2 del proyecto 2.

La docente brindó una explicación detallada sobre el proceso de elaboración de las faldas y pulseras que formarían parte del vestuario para la presentación. Posteriormente, se enseñó la canción, con énfasis en la práctica de la coreografía y en la correcta ubicación espacial de los estudiantes, con el propósito de preparar una presentación final coordinada, expresiva y significativa.



Figura 27. Elaboración de faldas y pulseras.



Figura 28. Elaboración de coronas y collares.

Sesión 3 del proyecto 2.

Como cierre del proyecto, se llevó a cabo la presentación de la canción en el patio de la escuela, con la participación y apoyo de los padres de familia. Esta actividad tuvo como propósito

fortalecer la confianza de los estudiantes, promover la participación de la comunidad educativa y celebrar los logros alcanzados.

Asimismo, los alumnos realizaron una evaluación de comprensión lectora basada en la canción trabajada, abarcando niveles literal, inferencial, crítico y contextual, lo que permitió identificar fortalezas y áreas de oportunidad.

Finalmente, un representante de cada equipo compartió lo que más disfrutó del proyecto, favoreciendo la expresión oral, la reflexión personal y el reconocimiento de experiencias significativas.



Figura 29. Presentación de la canción “Montaña rusa Hawaiana”.

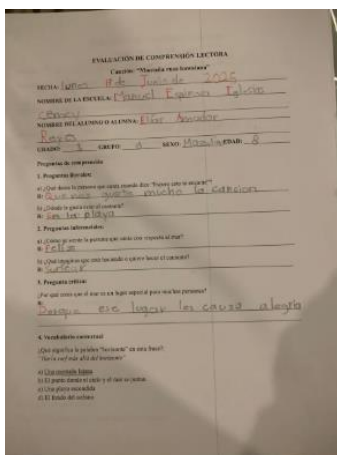


Figura 30. Evaluación de la canción.



Figura 31. Compartiendo “Lo que más me gusto”.

Rubrica de Evaluación para el proyecto basado en la canción “La montaña rusa hawaiana”, considerando las actividades propuestas en cada etapa: comprensión lectora, expresión oral y corporal, trabajo colaborativo, análisis musical (ritmo, rima, mensaje) y reflexión final.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del Proyecto 2:

Código	Resultados
EAR	Mostró entusiasmo al cantar y poca coordinación en la coreografía. Identificó con claridad el mensaje de la canción y participó con creatividad en la elaboración de su vestuario. En la reflexión final expresó con claridad lo que aprendió. Puntaje 20 con nivel alto.
VYPJ	Mostró entusiasmo al cantar y poca coordinación en la coreografía. Identificó con claridad el mensaje de la canción y participó con creatividad en la elaboración de su vestuario. En la reflexión final expresó con claridad lo que aprendió. Puntaje 20 con nivel alto.
ERM	Reconoció algunos elementos de la canción y participó en la presentación con actitud positiva. Mostró algo de inseguridad en la expresión oral y necesitó ayuda para elaborar el vestuario. En la reflexión final, compartió ideas simples. Puntaje 15 con nivel medio.
FDMC	Tuvo dificultades para seguir la coreografía y expresarse con claridad al cantar. Requirió apoyo constante para participar en el equipo y completar su vestuario. Compartió pocas ideas durante la reflexión final. Puntaje 15 con nivel básico.
ZERR	Demostró un básico nivel de comprensión, entusiasmo y creatividad. Su participación fue constante y positiva, tanto en la parte musical como en la elaboración del vestuario. Compartió una reflexión profunda al final del proyecto. Puntaje 10 con nivel bajo.
ALS	Participó de manera limitada. Tuvo problemas para identificar el mensaje de la canción y para integrarse al trabajo en equipo. No finalizó el vestuario y no logró expresar sus aprendizajes con claridad. Se recomienda seguimiento personalizado. Puntaje 9 con nivel bajo.

Cuadro 6. Resultados del proyecto 2 (elaborado por el autor del trabajo).

Sesión 1 del proyecto 3.

La sesión inició con un saludo cordial y una dinámica lúdica centrada en la conciencia fonológica, en la que los estudiantes agruparon palabras que riman.

Posteriormente, se plantearon preguntas abiertas para activar conocimientos previos sobre la poesía y fomentar la expresión oral y el pensamiento crítico.

A través de recursos audiovisuales, se introdujeron los conceptos clave del texto poético (versos, estrofas y rimas). Se proyectó y leyó el poema “El jardín de los sueños”, que luego fue trabajado en equipos. Cada grupo transcribió el texto y analizó sus características poéticas, compartiendo posteriormente sus hallazgos en una puesta en común.



Figura 32. Buscando las rimas.



Figura 33. Preguntas que activan el conocimiento.



Figura 34. Conceptos de verso, estrofa y rima.



Figura 35. Identificando los conceptos.

Sesión 2 del proyecto 3.

Como parte de una actividad artística, cada equipo representó una estrofa del poema mediante dibujos elaborados con materiales orgánicos.

Se practicó la recitación del poema en el aula, con énfasis en entonación, pronunciación, gesticulación y expresión corporal, fortaleciendo así la comunicación oral, la confianza escénica y el vínculo emocional con la poesía.



Figura 36. Representando una estrofa.



Figura 37. Practicando la recitación del poema.

Sesión 3 del proyecto 3.

Los estudiantes presentaron el poema trabajado en clase ante el grupo de segundo grado, con el objetivo de fortalecer su expresión oral, seguridad al exponer y capacidad para compartir conocimientos, promoviendo el aprendizaje colaborativo entre distintos niveles escolares.

Asimismo, se aplicó una evaluación de comprensión lectora que incluyó preguntas en los niveles literal, inferencial, crítico y contextual, así como reactivos específicos para identificar elementos poéticos como rimas, versos y estrofas.



Figura 38. Presentación del poema.

Sesión 4 del proyecto 3.

Cada estudiante compartió con su equipo un poema de su preferencia y ofreció una breve explicación sobre su contenido y significado. Esta actividad buscó fomentar la creatividad, el trabajo colaborativo y el aprecio por la literatura. Con los poemas reunidos, los equipos elaboraron un libro colectivo de diez textos, incluyendo la creación artesanal de la portada y la encuadernación, como parte del cierre del proyecto.



Figura 39. Elaboración del libro de poemas.

Rúbrica de evaluación diseñada para 3.º grado de primaria, alineada con tu planeación y los criterios que mencionaste: comprensión lectora, expresión artística, trabajo colaborativo y participación. Está adaptada al enfoque constructivista, la metodología ABPC, el eje de pensamiento crítico e interculturalidad, y al uso del poema “El jardín de los sueños”.

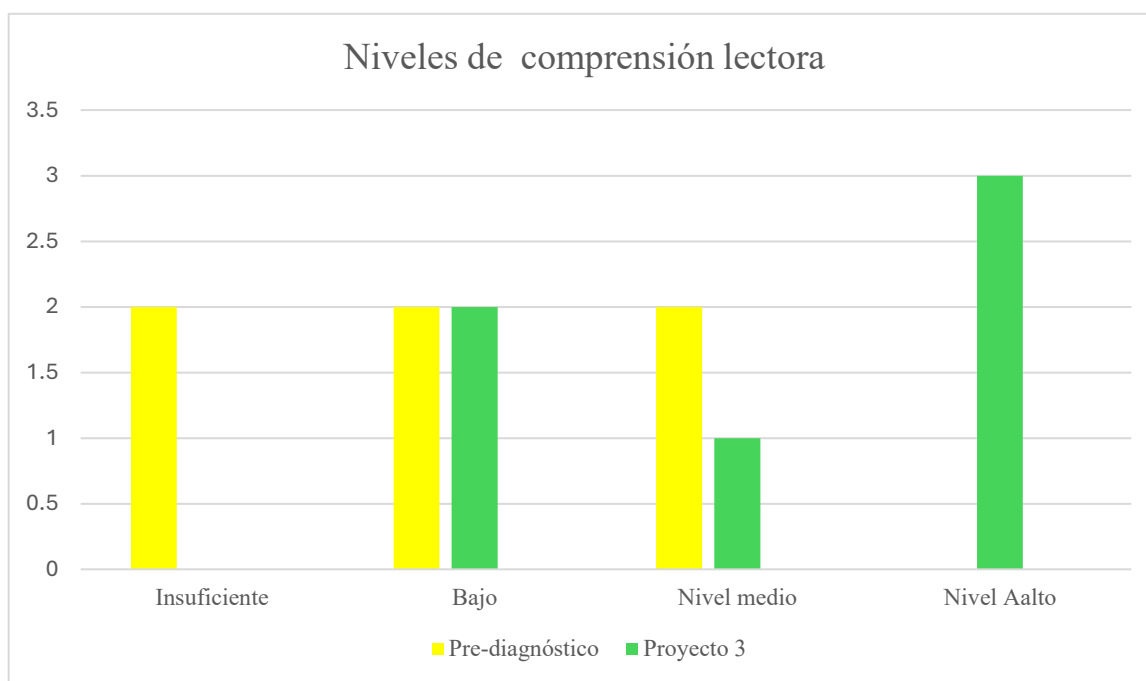
A continuación, se presentan los resultados obtenidos del Proyecto 3:

Código	Respuestas
EAR	Demostró un dominio sobresaliente en todas las áreas. Participan con entusiasmo, comprenden profundamente el contenido poético y lo representan de forma creativa. Puntaje de 16 con nivel alto.
VYPJ	Demostró un dominio sobresaliente en todas las áreas evaluadas. Mantuvo una participación constante y entusiasta durante el desarrollo del proyecto, evidenciando una comprensión profunda del contenido poético. Identificó con facilidad los elementos del poema y los interpretó de manera significativa. Puntaje de 16 con nivel alto.
ERM	También mostró muy buen desempeño, especialmente en la parte artística, aunque con pequeños márgenes de mejora en comprensión y expresión oral. Puntaje de 13 con nivel alto. .
FDMC	Mantuvo un desempeño constante, pero se puede fortalecer con apoyo en análisis poético y expresión más expresiva. Puntaje de 12 con nivel medio.
ZERR	Requiere acompañamiento más cercano para fortalecer habilidades básicas, especialmente en la expresión oral y la comprensión del contenido poético. Aunque mostró disposición, entusiasmo y participación activa en las actividades, presentó algunas dificultades para identificar con claridad los elementos del poema y comunicar sus ideas de forma estructurada. Se recomienda brindarle apoyo personalizado y estrategias didácticas visuales y colaborativas que le permitan avanzar con seguridad en su proceso de aprendizaje. Puntaje de 7 con nivel bajo.
ALS	Requiere acompañamiento más cercano para fortalecer habilidades básicas, especialmente en expresión oral y comprensión del contenido

	poético. Mostró poco interés en las actividades, necesita apoyo personalizado para identificar los elementos del poema y expresar sus ideas con mayor claridad y confianza. Un entorno de aprendizaje más guiado. Puntaje de 6 con nivel bajo.
--	--

Cuadro 7. Resultados del proyecto 3 (elaborado por el autor del trabajo).

La gráfica muestra los niveles de comprensión lectora de los alumnos, comparando los resultados del prediagnóstico con los obtenidos al concluir la implementación de los tres proyectos. En el prediagnóstico, se evidenció que varios estudiantes se encontraban en nivel bajo e insuficiente. Al concluir los proyectos, se observa un progreso general, con un mayor número de alumnos alcanzando niveles medio y alto, lo que refleja la efectividad de las estrategias lúdicas empleadas para fortalecer la comprensión lectora.



Gráfica 1. Resultados del pre-diagnóstico y del proyecto 3.

3. 2.4 Comentarios expresados por los alumnos.

Durante la implementación de las estrategias lúdicas en el aula, se recogieron comentarios y opiniones de los alumnos con el objetivo de conocer su percepción sobre las actividades

realizadas. Se aplicó una entrevista abierta al termino de cada proyecto. Las siguientes expresiones reflejan sus vivencias, emociones y aprendizajes.

A continuación, se presentan los comentarios de los alumnos del proyecto 1:

Código	Comentarios: Proyecto 1. Un mundo de cuentos: leemos, creamos y compartimos historias.
EAR	Me gusto ser el narrador el cuento porque me ayudo a darme cuenta de que puedo mejor la lectura practicando.
VYPJ	Disfruté mucho hacer los dibujos del cuento. Aprendí que todos los cuentos tienen una estructura.
ERM	Me gusto representar mi personaje en la obra de teatro y decorar mi mascara (Trom).
FDMC	Lo que más gusto interpretar a mi personaje. Aprendí que cada cuento tiene personajes, un inicio, un problema y un final.
ZERR	Sentí mucha emoción y nervios al decir mi dialogo en la obra de teatro. Aprendí que los cuentos nos dejan una enseñanza.
ALS	Me gustó cuando hicimos los dibujos del cuento. Al principio me costó un poco, pero con la ayuda de la maestra entendí cómo hacerlo.

Cuadro 8. Comentarios de los alumnos del proyecto 1 (elaborado por el autor del trabajo).

A continuación, se presentan los comentarios de los alumnos del proyecto 2:

Código	Comentarios: Proyecto 2. El ritmo en las letras: leemos y jugamos con canciones.
EAR	Me gustó mucho cantar y moverme con la canción. Aprendí que las canciones también tienen mensaje. Me sentí feliz porque mis papás me vieron bailar.

VYPJ	¡Fue lo mejor! Me encantó aprender la letra, cantar y bailar. Me sentí muy feliz cuando presentamos la canción, y aprendí que las canciones pueden tener rima, ritmo y mensaje
ERM	Al principio me dio pena cantar, pero después me animé. Me gustó la música y cómo hicimos las faldas. Aprendí que las canciones también nos pueden enseñar cosas.
FDMC	Fue divertido hacer la coreografía, aunque a veces me costaba seguir los pasos. Me gustó que todos nos disfrazamos igual y que jugamos en equipo.
ZERR	La parte que más me gustó fue hacer el vestuario con mis amigas. La canción tenía palabras que riman y eso fue divertido de buscar. Me gustó trabajar en equipo.
ALS	Me gustó la canción porque era alegre. No entendí todo, pero me gustó cuando hicimos los adornos y cuando vimos el video.

Cuadro 9. Comentarios de los alumnos del proyecto 2 (elaborado por el autor del trabajo).

A continuación, se presentan los comentarios de los alumnos del proyecto 3:

Código	Comentarios: Proyecto 3. Leemos, compartimos y representamos poemas.
EAR	Me gustó mucho cuando jugamos con las palabras que riman. Aprendí qué es un verso y me divertí haciendo el dibujo con hojas y flores.
VYPJ	Yo no sabía que los poemas podían tener tantas partes. Me gustó compartir con mis compañeros y que todos hicimos un libro con nuestros poemas.
ERM	Me costó un poco leer en voz alta, pero me ayudaron. Me gustó más cuando presentamos el poema a los compañeros de segundo año y dibujamos lo que entendimos.
FDMC	Lo que más me gustó fue trabajar en equipo e identificar los elementos del poema me ayudó a entenderlos mejor.
ZERR	Al principio me dio pena presentar el poema con los alumnos de segundo, pero al ver que mis compañeros lo hacían con entusiasmo, me sentí más segura y se me quitó la pena.

ALS	Me gustó ver los videos y pegar cosas para hacer el dibujo. A veces no entendía algunas palabras, pero mi equipo me ayudó.
-----	--

Cuadro 10. Comentarios de los alumnos del proyecto 3 (elaborado por el autor del trabajo).

3.3 Descripción de la experiencia de los proyectos.

Las “Estrategias lúdicas para mejorar el nivel de logro de la competencia lectora” se llevó a cabo con estudiantes de tercer grado en la escuela primaria vespertina Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias, con el propósito de fortalecer sus habilidades de comprensión lectora mediante actividades participativas, motivadoras y adaptadas a su nivel de desarrollo.

Durante su implementación, se diseñaron y aplicaron diversas estrategias lúdicas que integraron el juego, la creatividad, el trabajo colaborativo y la expresión artística. Estas actividades incluyeron juegos de rimas, dramatización de cuentos, representación gráfica de lecturas, dinámicas con tarjetas, actividades con materiales manipulativos y la creación de un libro colectivo. Todas ellas estuvieron orientadas al desarrollo de los diferentes niveles de comprensión lectora: literal, inferencial, crítica y contextual.

El enfoque pedagógico estuvo sustentado en el aprendizaje significativo (Ausubel) y el constructivismo sociocultural (Vygotsky), partiendo de los conocimientos previos, intereses y emociones de los estudiantes. Además, se promovió un ambiente de confianza, respeto y participación activa que favoreció el vínculo afectivo con la lectura y con sus compañeros.

La experiencia permitió observar avances en la interpretación de textos, en la fluidez lectora, en la producción oral y escrita, así como en la motivación hacia la lectura. También fue evidente una mejora en la colaboración entre pares y en la capacidad de expresar ideas y emociones a partir de los textos trabajados.

Para valorar el impacto del proyecto, se aplicaron instrumentos como rúbricas, evaluaciones diagnósticas y registros anecdóticos, que permitieron identificar avances individuales y grupales. En general, los resultados mostraron una mejora significativa en los niveles de comprensión lectora y en la disposición de los estudiantes hacia la lectura.

Esta experiencia reafirma que las estrategias lúdicas, cuando están bien planificadas y alineadas con objetivos pedagógicos claros, son un recurso potente para lograr aprendizajes significativos y desarrollar competencias clave en el aula.

Capítulo IV Conclusiones, implicaciones y sugerencias

Este apartado expone los aprendizajes adquiridos durante la elaboración del trabajo, así como los logros obtenidos a lo largo del proceso de investigación. Además, se analizan las implicaciones educativas del estudio y se plantean sugerencias concretas para fortalecer la enseñanza de la competencia lectora mediante estrategias lúdicas.

4.1 Conclusiones.

La presente investigación permitió constatar que el uso de estrategias lúdicas, fundamentadas en un enfoque constructivista y por competencias, favoreció el desarrollo de la competencia lectora en los alumnos de tercer grado de primaria. Las actividades diseñadas, implementadas y evaluadas, promovieron avances significativos en los distintos niveles de comprensión lectora, inferencial, crítica, literal y contextual; al tiempo que fortalecieron el interés, la motivación y la participación activa de los estudiantes en el proceso lector. Esta afirmación se sustenta en los resultados obtenidos tras la implementación de los tres proyectos didácticos: la dramatización, la música y la poesía.

El enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, centrado en el aprendizaje significativo, la equidad y la justicia social, fue fundamental para estructurar las actividades de manera transversal, pertinente y situada. En consonancia con lo establecido por la SEP (2022), dicha visión educativa permitió atender las necesidades del grupo desde una perspectiva integradora y centrada en el estudiante, reconociendo la diversidad como un valor y no como una limitante.

El diseño pedagógico se sustentó en los fundamentos del constructivismo, comprendiendo que el aprendizaje ocurre cuando el alumno construye significados a partir de sus conocimientos previos y de la interacción con su entorno. Tal como afirma Vygotsky (1978), “El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos que solo pueden operar cuando el niño interactúa con personas en su entorno y con su ambiente”. Esta premisa se materializó en dinámicas lúdicas que propiciaron la colaboración, el diálogo y la construcción compartida de significados.

En esta misma línea, Bruner (1961) resalta que el aprendizaje por descubrimiento permite a los niños explorar, anticipar significados y resolver conflictos cognitivos, fortaleciendo su pensamiento crítico y autonomía. Estas ideas fundamentaron el diseño de estrategias que

promovieron la curiosidad, la creatividad y el entusiasmo por la lectura. De igual forma, los planteamientos de Ausubel, Novak y Hanesian (1983) acerca del aprendizaje significativo guiaron la construcción de actividades que partieron de las experiencias cotidianas del alumnado, favoreciendo una conexión genuina entre los nuevos contenidos y los saberes previos.

Desde esta perspectiva, el modelo educativo por competencias posibilitó la vinculación de los contenidos escolares con situaciones reales, fomentando la movilización integrada de saberes, habilidades, actitudes y valores. La lectura fue concebida no solo como una habilidad técnica, sino como una práctica social que articula dimensiones cognitivas, afectivas, comunicativas y éticas (UNESCO, 1998; Chomsky, 1985; Gardner, 1998). En este sentido, la competencia lectora se entendió como base fundamental para aprendizajes integrales y para la participación crítica en la sociedad.

Asimismo, esta investigación evidenció que el juego, cuando se planifica de manera intencionada y con objetivos pedagógicos claramente definidos, trasciende su función recreativa para convertirse en una herramienta educativa de alto impacto. Tal como señalan la Fundación LEGO y UNICEF (2019), “El aprendizaje lúdico permite que los niños desarrollen habilidades cognitivas, emocionales, sociales y creativas, al tiempo que aprenden de forma significativa, activa y placentera”. Estrategias como la lectura dramatizada, la creación de máscaras y vestuarios, los juegos de preguntas y palabras, así como la escritura y las artes creativas colaborativas, transformaron el aula en un espacio de exploración, expresión y reflexión.

Los resultados de esta implementación confirman que las estrategias lúdicas no son meros recursos para el entretenimiento, sino medios pedagógicos eficaces para enriquecer la enseñanza de la lectura. En consonancia con la propuesta de la Fundación LEGO (2019), el juego se consolidó como una experiencia significativa que favoreció un entorno positivo para el aprendizaje, potenciando la autoestima, la expresión oral y la interacción grupal.

La evaluación de los aprendizajes, coherente con los enfoques constructivista y por competencias, permitió monitorear no solo los productos finales, sino también los procesos, mediante herramientas como portafolios, rúbricas, observación directa, mapas mentales y proyectos. Este enfoque evaluativo propició una retroalimentación formativa y adaptativa, centrada en el desarrollo integral del estudiante.

En suma, la aplicación de estrategias lúdicas, sustentadas teóricamente en los enfoques constructivista y por competencias, se consolidó como una vía eficaz, inclusiva y significativa para fortalecer la competencia lectora en la educación primaria. La experiencia desarrollada demuestra que es posible transformar el aula en un entorno activo, creativo y gozoso, donde la lectura se viva como un acto de descubrimiento, expresión y construcción de sentido.

4.2 Implicaciones educativas

La implementación de las estrategias se alineó con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), que promueve el desarrollo humano, la inclusión, el pensamiento crítico y la formación integral. Se aplicó la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), incorporando ejes como la interculturalidad y el pensamiento crítico, para atender de forma contextualizada las necesidades del tercer grado grupo “C” de la Escuela Primaria Vespertina Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias.

Los proyectos “Un mundo de cuentos”, “El ritmo en las letras” y “Leemos, compartimos y representamos poemas”, desarrollados durante tres semanas, demostraron el potencial de las estrategias lúdicas para fortalecer la comprensión lectora. La secuencia pedagógica, la activación de conocimientos previos, exploración guiada, construcción colaborativa, representación creativa y evaluación formativa favoreció un aprendizaje progresivo y significativo. Actividades como la dramatización, la lectura expresiva, los juegos de predicción, el análisis de canciones, la creación de máscaras, la producción colectiva de libros y las dinámicas sensoriales permitieron abordar de manera integral las dimensiones literal, inferencial, crítica y contextual de la lectura (PISA, 2009; Herrera, 2023).

Los resultados reflejaron mejoras notables en la comprensión lectora, especialmente en los niveles literal e inferencial, así como un aumento en la motivación, la participación y el gusto por la lectura. El uso de materiales visuales, recursos multisensoriales y evaluaciones auténticas (Díaz Barriga, 2006) contribuyó al desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo tanto habilidades cognitivas como socioemocionales.

Desde el enfoque de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), el aprendizaje fue significativo al vincular los nuevos contenidos con las experiencias previas del alumnado. Las propuestas de

Bruner (1961) y Papert (1991) brindaron sustento para que los estudiantes construyeran conocimiento mediante el descubrimiento y la creación de productos significativos.

La experiencia confirma que integrar el juego con el aprendizaje permite superar barreras tradicionales de enseñanza y potenciar la competencia lectora desde una perspectiva integral, colaborativa y centrada en el estudiante. Este modelo resulta replicable en otros entornos escolares con características similares, constituyéndose en una herramienta viable para impulsar la mejora educativa desde la práctica docente.

4.3 Sugerencias

A partir de la implementación de este estudio y los resultados obtenidos, se proponen las siguientes acciones para fortalecer la competencia lectora en el nivel de educación primaria, enriquecer la práctica docente y mejorar la calidad del trabajo aplicado:

1. Integrar estrategias lúdicas de forma sistemática en la enseñanza de la lectura: Incorporar dramatizaciones, juegos de predicción, análisis de canciones y creación de poemas, con el fin de favorecer el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) y la participación activa del alumnado (Bruner, 1961).
2. Adoptar un enfoque constructivista y por competencias: Permitir a los estudiantes construir conocimientos a partir de sus experiencias previas y desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales, en concordancia con Vygotsky (1978) y la UNESCO (1998).
3. Fomentar el trabajo colaborativo: Potenciar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) mediante la interacción entre pares, la mediación docente y la cooperación como base del aprendizaje.
4. Diseñar planeaciones didácticas flexibles y contextualizadas: Adaptarlas a las características del grupo, considerando el contexto socioemocional, cultural y familiar de los estudiantes, tal como plantea la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).
5. Implementar evaluaciones auténticas y formativas: Más allá de la calificación, utilizar instrumentos como rúbricas, portafolios y registros de observación directa (Díaz Barriga, 2006; Vargas, 2008) para reflexionar sobre el aprendizaje.

6. Sugerencias para mejorar el trabajo aplicado:

- Extender el tiempo de implementación de las estrategias para permitir un seguimiento más profundo, consolidar aprendizajes y evaluar cambios sostenidos en la competencia lectora.
- Integrar la participación de las familias, fomentando actividades de lectura en casa para reforzar el aprendizaje escolar.
- Los recursos digitales para trabajar con actividades y evaluaciones digitales.
- Concientizar a los padres de familia la asistencia de sus hijos para lograr los aprendizajes esperados.

Fuentes bibliográficas y electrónicas

- Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias: nociones y antecedentes. Trillas. [Trillas.argudin-educacion_basada_en_competencias.pdf](https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-tecnologica-nacional/metodologia-de-la-ensenanza/ausubel-d-novak-j-y-hanesian-h-1983-psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-mexico-trillas-significado-y-aprendizaje/104524860).
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-tecnologica-nacional/metodologia-de-la-ensenanza/ausubel-d-novak-j-y-hanesian-h-1983-psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-mexico-trillas-significado-y-aprendizaje/104524860>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32. <https://doi.org/10.17763/haer.31.1.428u22t2112m1643>
- Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias. (s.f.). [Fotografía de estudiantes en el aula]. Facebook. <https://images.app.goo.gl/6pCabAD9H1GZY1qJ8>
- Coll, C. (2007). Psicología y currículo: Por una teoría sociocultural del aprendizaje. Graó. https://books.google.com/books/about/Psicolog%C3%ADa_y_Curr%C3%ADculum.html?id=wG6ymY2vaGgC
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill Interamericana. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ensenanza_situada_-_frida_diaz_barriga_arceo.pdf
- Díez Mediavilla, A., & Clemente Egío, V. (2017). La competencia lectora: Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 22–35. <https://www.redalyc.org/journal/4462/446251130002/html/>
- Fernández de Castro, J., & Ramírez-Ramírez, L. N. (2021). Comprensión lectora: Estudio cualitativo desde la voz de docentes de educación básica en México. *REEA. Revista Electrónica de Epistemología y Educación*, (Especial II), 57–81. [file:///D:/Descargas/Dialnet-ComprensionLectoraEstudioCualitativoDesdeLaVozDeDo-7960572%20\(2\).pdf](file:///D:/Descargas/Dialnet-ComprensionLectoraEstudioCualitativoDesdeLaVozDeDo-7960572%20(2).pdf)
- Franco Montenegro, M. P. (2010). Estrategias de enseñanza y la comprensión lectora. *Cultura, Educación y Sociedad*, 1(1). https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/914/pdf_133
- Gracida Juárez, M. I. (2012). Los textos continuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Textos_continuos.pdf
- Herrera Morales, É. (2023). Manual de comprensión lectora. Fondo Editorial RED Descartes. https://proyectodescartes.org/iCartesiLibri/PDF/Manual_Compression_Lectora.pdf
- Maldonado, F. C., Ulloa Córdova, V. D., Príncipe Concha, B., & Solís Trujillo, B. P. (2023). Comprensión lectora de textos argumentativos: una revisión sistemática desde el nivel básico hasta el universitario. *ReHuSo. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 8(1), 132–134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9132267>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2006). PISA 2006: Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. https://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/Pisa/compression_lectora_PISA.pdf
- Papert, S., & Harel, I. (1991). Situar el construccionismo. En I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp. 1–11). Ablex Publishing Corporation. https://web.media.mit.edu/~calla/web_comunidad/Readings/situar_el_construccionismo.pdf
- Ramírez-Sierra, C. C., & Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484–502. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255073750012/html/>
- Rosas Díaz, R., & Balmaceda, S. (2008). Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces. Aique Grupo Editor. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Piaget-Vigotski-y-Maturana-Constructivismo-a-tres-voces.pdf>
- Secretaría de Educación del Estado de Coahuila. (2023). ¿Cuáles son las actividades lúdicas de comprensión lectora para secundaria? <https://educacion.seducoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/Cuales-son-las-actividades-ludicas-de-compresion-lectora-para-secundaria.pdf>
- Torres, P., & Granados, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452–459. [file:///D:/Descargas/v17n32a16.pdf.crdownload%20\(1\).pdf](file:///D:/Descargas/v17n32a16.pdf.crdownload%20(1).pdf)
- Tovar Santana, A. (2010). El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje (2.^a ed.). Instituto Politécnico Nacional. <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/U7/lecturas/El%20constructivismo%20en%20el%20proceso%20de%20ensenanza%20aprendizaje.pdf>
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307–322. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- UNESCO. (1998). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- UNICEF & The LEGO Foundation. (2019). El aprendizaje a través del juego: un resumen de la evidencia. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- USAID Leer y Aprender. (2017). Comprensión lectora. http://www.usaidlea.org/images/Libro_Compression_lectora_2017.pdf
- Vargas Leyva, M. R. (2008). Diseño curricular por competencias. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky,+L.+S.+\(1978\).+Mind+in+Society:+The+Development+of+Higher+Psychological+Processes.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press&ots=okAYS2s_bu&sig=0z2JRxtzyIwYR5nB2E4AyrJYYjk](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky,+L.+S.+(1978).+Mind+in+Society:+The+Development+of+Higher+Psychological+Processes.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press&ots=okAYS2s_bu&sig=0z2JRxtzyIwYR5nB2E4AyrJYYjk)
- Vygotsky, L. S. (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2.^a ed.). Crítica. (Obra original publicada en 1934). <https://archive.org/details/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf-20240219T002112Z-001>
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *El aprendizaje a través del juego: un resumen de la evidencia (reporte técnico)*. The LEGO Foundation.
https://cms.learningthroughplay.com/media/u21gwpqk/el-aprendizaje-a-traves-del-juego_un-resumen-de-la-evidencia.pdf